

Maestría en Docencia Universitaria

Enseñanza del Diseño de experiencias de comunicación visual.
**La construcción metodológica en las prácticas proyectuales
de involucramiento social en la LDCV FADU UNL.**

Maestranda LDCV María Agustina Ilari
Directora Dra. Isabel Molinas
Santa Fe 2024

Yo María Agustina Ilari, declaro que soy autora del presente trabajo, que lo he realizado en su integridad y no lo he publicado para obtener otros grados o títulos. Declaro que he contado con la colaboración de las siguientes personas: Dra. Isabel Molinas (directora) y de los colaboradores entrevistados cuyas contribuciones quedan claramente expuestas en el.

Agradezco a la Universidad Nacional del Litoral por toda mi formación, espacio que me abrió horizontes y me dio las mejores amistades. A mis maestros que fueron una pieza importante para que yo me apasione por el diseño de comunicaciones visuales en su amplio espectro.

A los docentes de la Maestría en Docencia Universitaria por el espacio para el aprendizaje y la reflexión sobre nuestras prácticas docentes y los compañeros de este trayecto por mantener la motivación y el apoyo en todas las etapas.

A mi directora Isabel Molinas por su mirada lúcida en momentos clave y a los docentes y estudiantes que, con excelente predisposición, compartieron sus experiencias A mi familia por apoyarme, darme el tiempo y el espacio necesario.

Un proyecto es la forma más compleja de la actividad espiritual.
Un proyecto es a la vez analítico y sintético,
puntual y general, concreto y principal.
Se atiene a la cosa y cumple exigencias,
Se basa en hechos y abre el pensamiento a nuevos espacios.
Atiende a los pormenores y abre perspectivas,
tantea y descubre territorios de posibilidades.
(Otl Aicher, 1997)

[...] Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real se constituye, en general, en "zonas de incertidumbre" que abren "intersticios" a las propuestas innovadoras.
(Edelstein-Litwin, 1993)

Introducción.....	6
Capítulo 1 Fundamentación del tema	7
1.1 Introducción a la problemática.....	8
1.2 Interrogantes que guían la investigación.....	9
1.3 Hipótesis/supuesto.....	10
1.4 Objetivos.....	10
Capítulo 2 Antecedentes	12
2.1 Investigaciones sobre la Enseñanza del diseño en Argentina.....	15
2.2 Debates y Plan General de Transformación curricular en FADU UNL.....	23
2.3 Indagaciones sobre articulación entre teoría y práctica en FADU- UNL.....	25
2.4 Experiencias de Aportes a la metodología proyectual en Prácticas de involucramiento social.....	29
Capítulo 3 Encuadre conceptual	40
3.1 Construcción metodológica	42
3.1.1 Qué y cómo se enseña.....	43
3.1.2 Lo metodológico como construcción.....	50
3.1.3 Reconstruir la experiencia.....	54
3.1.4 Prácticas reflexivas para la reconstrucción social.....	57
3.1.5 La vida en los talleres.....	60
3.1.6 Construir y reconstruir la experiencia.....	61
3.2 Enseñanza basada en la experiencia	63
3.2.1 Educación experiencial.....	64
3.2.2 El lugar de la experiencialidad en la agenda curricular.....	65
3.2.3 Prácticas de involucramiento social.....	67
3.2.4 La transformación de la experiencia.....	69
3.2.5 La importancia de la experiencia en la enseñanza del Diseño.....	71
3.2.6 El rol social del diseño y su impacto en el currículo.....	73
3.2.7 Evaluar la experiencia.....	74
3.2.8 La sistematización de la experiencia.....	76
3.3 Didáctica proyectual situada	80
3.3.1 Hacia una didáctica situada del proyecto.....	81
3.3.2 Lo epistemológico objetivo del Diseño.....	84
3.3.3 Lo epistemológico subjetivo: El sujeto que aprende.....	88
3.3.4 Etapas del proceso proyectual.....	89
3.4 Construcciones metodológicas para la enseñanza proyectual con involucramiento social	95
3.4.1 La construcción de dispositivos para la enseñanza proyectual.....	96
3.4.2 Metodologías de Diseño.....	97
3.4.3 La importancia científica del Diseño.....	99
3.4.4 Crítica al discurso moderno del Diseño.....	100
3.4.5 La enseñanza del Diseño en Argentina.....	102
3.4.6 Cuestionando los métodos de y para la enseñanza del Diseño.....	103
3.4.7 Rol social del Diseño.....	106
3.4.8 Metodologías proyectuales en prácticas de involucramiento social.....	107
3.4.9 Perspectiva social del Diseño.....	108
3.4.10 Diseño participativo.....	109
3.4.11 Diseño y Complejidad.....	112
Capítulo 4 Diseño Metodológico	118
4.1 Perspectiva de indagación.....	119
4.2 Dimensiones de análisis.....	119
4.3 La dimensión contextual en la enseñanza del Diseño.....	120
Capítulo 5 Análisis de corpus	125
Experiencia I: Impresiones e identidades. Visibilización de la diversidad cultural del barrio La Vuelta del Paraguay	127
Experiencia II: Experiencia II: Mapas literarios con temas de violencia y perspectiva de género	132
Experiencia III: Experiencia III: Diseño de experiencias de alto impacto social en el Taller IV de la LDCV	137
Proyecto <i>Somos Alto Verde</i>	142
Proyecto <i>Punto en Común</i>	144
Proyecto <i>Revive Santa Fe</i>	146
Proyecto <i>Quedate en línea</i>	148
Conclusiones preliminares	150
Conclusiones	154
Bibliografía	159
Anexo	164

Introducción

Enseñanza del Diseño de experiencias de comunicación visual.
La construcción metodológica en las prácticas proyectuales
de involucramiento social en la LDCV FADU UNL.

La especificidad disciplinar de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual¹ de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, por su perfil proyectual, implica derivaciones metodológicas particulares. Sumado a ello interesa indagar en la enseñanza del Diseño en prácticas de involucramiento social desde una perspectiva centrada en las propuestas de enseñanza basada en la experiencia.

Interesa reflexionar sobre el aspecto metodológico a través de la categoría construcción metodológica (Díaz Barriga, 1991 [2009], Edelstein, 1996 [2011][2023]) de las prácticas de involucramiento social en la LDCV FADU UNL o, dicho de otro modo, sobre la reconstrucción del método en dichas prácticas y sus efectos en el aprendizaje proyectual en términos de práctica reflexiva (Edelstein, 2011). Esta aproximación al método, desde una visión no reduccionista implica la articulación de la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

Puesto que la enseñanza basada en la experiencia (Dewey 1916 [1998] 1938 [1958]) puede plantear similitudes con la práctica profesional, en tanto permite a los estudiantes apropiarse de las lógicas disciplinares, este planteo tiene una particular

¹ A partir de aquí se utilizará de forma abreviada LDCV en lugar de Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual.

resonancia en la didáctica proyectual que se caracteriza por el “aprender haciendo” (Schön,1983[1998]). Por lo que cabe la pregunta ¿es posible operar metodológicamente para articular la lógica disciplinar (proyectual) con escenarios auténticos para que los aprendizajes sean significativos en términos experienciales para los sujetos que aprenden y la comunidad? En tal caso, es objeto de esta investigación indagar en los modos en que se desarrollan estas estrategias y cómo se construye conocimiento a partir de dichas prácticas.

Simultáneamente estas prácticas hacen otro aporte a la disciplina, ya que a diferencia de lo que sucede en otros campos, gran parte de la teoría del Diseño y las concepciones sobre la disciplina se formulan en su enseñanza.

En este recorrido será recuperado un corpus de análisis de experiencias de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la FADU UNL como dispositivo pedagógico articulado (Souto, 1999 [2019]) en miras de develar su sentido y volverlo un proceso consciente.

Por consiguiente, el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de lo proyectual en temas de involucramiento social implica un posicionamiento particular desde lo disciplinar vinculado al rol social del Diseño (Ledesma;2019).

Como veremos en este desarrollo las metodologías no son neutrales, todas llevan implícitas un posicionamiento, responden a la visión de mundo y dan cuenta del contexto en el que fueron creadas. En esta línea argumentativa nos acercamos a planteamientos metodológicos desde el pensamiento complejo de Morin por su adecuación a los fenómenos de diseño (Pittaluga, 2023). Estas experiencias de vinculación con la realidad pueden ser estudiadas como estrategias para formar diseñadores responsables (Frascara, 2018).

Hacia el final del recorrido indagaremos sobre abordajes vinculados al diseño colaborativo, el co-diseño o diseño participativo y el abordaje de problemáticas locales (Pelta,2004). Estas metodologías permiten la construcción del conocimiento desde la experiencia y son adecuados para intervenciones que se distinguen por poner el foco en el territorio y la innovación social.

Capítulo 1

Fundamentación del tema

1.1 Introducción a la problemática

La tesis se enmarca dentro del Proyecto de Investigación: La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual, CAI+D 2020 dirigido por la Dra. Isabel Molinas y Co dirigido por la LDCV Mg. Estefanía Fantini. Desde este marco, el diseño de experiencias se constituye como un concepto potente para pensar la enseñanza de la Comunicación Visual en su capacidad de incrementar el interés y fomentar la reflexión de los estudiantes en torno al proceso proyectual en temas de involucramiento social.

Si entendemos que la experiencia es un componente fundamental del aprendizaje es necesario “diseñar” esta experiencia, es por ello que la didáctica del diseño merece atención y es a través de las construcciones metodológicas (Edelstein,1995) que pueden favorecerse dichos procesos.

Ahora bien, entender lo metodológico como una construcción, implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. Un abordaje desde esta perspectiva habilita una lectura dinámica y un análisis profundo desde la didáctica específica de la LDCV cuando se trata particularmente de experiencias de aprendizaje en escenarios auténticos.

En el marco de esta investigación serán recuperadas prácticas de involucramiento social en la LDCV FADU UNL basadas en la experiencia en términos de cogniciones situadas (Brown, Collins, Duguid, 2000), las cuales implican necesariamente un proceso de “aculturación” de los sujetos que aprenden en el marco de experiencias educativas plenas (Dewey, 1916 [1998]). Dichas prácticas se conforman como corpus de análisis del presente trabajo a fin de echar luz sobre el aspecto metodológico del aprendizaje proyectual en su dimensión social.

Como hemos dicho anteriormente las metodologías no son neutrales y un posicionamiento desde el rol social del Diseño, nos lleva a indagar sobre abordajes vinculados al diseño participativo para el abordaje de problemáticas locales con planteamientos metodológicos que recuperan el pensamiento complejo (Morin, 1995) aplicado a fenómenos de diseño.

Coincidimos con Constanza Necuzzi cuando expresa que “la enseñanza es una práctica situada” (2018) en tanto el hecho educativo tiene una naturaleza única por su irrepetibilidad como acontecimiento y por la perspectiva de inteligibilidad que adoptemos, es decir el posicionamiento ideológico en torno al acontecimiento y su comprensión, la autora lo sintetiza del siguiente modo:

Si ayer la didáctica era un arte en Comenio y hoy es un oficio en Litwin, la continuidad entre cinco siglos está marcada por la impronta personal del docente que al plantearse finalidades en torno al sujeto a formar y el contenido a enseñar selecciona las mejores estrategias y diseña las mejores propuestas para alcanzar los objetivos educativos. (Necuzzi,2018:34)

No obstante, lo social como preocupación está en la base del Diseño como concepto moderno, en la actualidad existe una creciente problematización del rol social del diseño. En esta línea las prácticas de aprendizaje con involucramiento social, con un componente experiencial son fundamentales para pensar la enseñanza de la disciplina. Según Ana María Romano (2018) esta dimensión contextual pone a disposición de los sujetos de aprendizaje un amplio espectro de opciones frente a una problemática particular pero sobre todo implica un posicionamiento epistemológico y contribuye a la construcción de la cosmovisión de los estudiantes durante la enseñanza. Por lo anterior entendemos a la Universidad como motor de conocimiento original y a la clase universitaria como lugar para la creación y el compromiso social como aspecto inherente del Diseño. Este enfoque cobra particular relevancia en un contexto de transformación curricular de las carreras de diseño y particularmente de la LDCV. Con ello se pretende en primer lugar contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos de la experiencia y por otra parte la posibilidad de incidir en las políticas y planes educativos. A fin de cuentas, una tesis planteada desde la Maestría en Docencia Universitaria se constituye como el marco adecuado para el presente desarrollo tanto por abordar aspectos didácticos como también por la especificidad del enfoque en el nivel superior y en las prácticas educativas experienciales pero fundamentalmente por inscribirse en un contexto de revisión del plan y el diseño curricular.

1.2 Interrogantes que guían la investigación

Los interrogantes están en consonancia con los objetivos previstos en el marco de la investigación y en cierto modo serán respondidos en el recorrido de los ejes que componen el encuadre conceptual.

Sobre el objetivo general de “indagar en el diseño de experiencias en prácticas proyectuales con involucramiento social en la LDCV FADU UNL y sus efectos en el aprendizaje proyectual y realizar aportes desde la Didáctica específica” surgen los interrogantes:

¿Qué particularidades tiene la didáctica proyectual y cómo se actualiza en prácticas de involucramiento social? ¿En qué podrían beneficiarse los estudiantes de la LDCV al intervenir y participar en contextos sociales/culturales/históricos más amplios que el espacio del aula/taller?

Sobre el objetivo específico de “Identificar, clasificar y comparar las situaciones de aprendizaje de distintos diseños de experiencias. Analizar las respuestas de los sujetos de aprendizaje y docentes y sus percepciones en dichas prácticas.”

¿Qué experiencias existen dentro de la LDCV actualmente que aborden problemáticas sociales?
¿Qué percepciones tienen los actores involucrados en la práctica (docentes, estudiantes, otros)?
¿Qué cuestiones nuevas y distintas presenta el espacio social en relación con el aula/taller? ¿Qué efectos tienen estas experiencias en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje?

Por último y en relación al objetivo que plantea “definir las características de las construcciones metodológicas de las prácticas de la proyectualidad cuando se abordan problemáticas emergentes del contexto en LA LDCV (FADU-UNL)”, nos preguntamos:

¿Cómo se configuran las construcciones metodológicas en prácticas de involucramiento social?
¿Qué dimensiones implican las decisiones docentes al momento de diseñar una propuesta de intervención del diseño en el territorio? ¿Cómo se construye el saber del sujeto que aprende sobre la práctica? ¿Es posible sistematizar la experiencia para que se vuelva significativa y aporte al conocimiento de la comunidad?

1.3 Hipótesis/supuesto

Las prácticas educativas en la LDCV que involucran problemáticas sociales en la construcción metodológica contribuyen a la formación de diseñadores con mayor responsabilidad social y con una cosmovisión de la disciplina.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivos generales

› Indagar en el diseño de experiencias en prácticas proyectuales con involucramiento social en la LDCV FADU UNL y sus efectos en el aprendizaje proyectual.

1.4.2 Objetivos específicos

› Realizar aportes desde la Didáctica específica, al aspecto metodológico de las prácticas de involucramiento social y definir sus efectos en el aprendizaje proyectual.

› Identificar, clasificar y comparar las situaciones de aprendizaje de distintos diseños de experiencias. Analizar las respuestas de los sujetos de aprendizaje y docentes y sus percepciones en dichas prácticas.

› Definir las características de las construcciones metodológicas de las prácticas de la proyectualidad cuando se abordan problemáticas emergentes del contexto

Capítulo 2

Antecedentes

En vistas de situar la presente investigación en la “conversación” actual sobre el tema La lectura y organización de los textos recuperados se realiza a partir de los ejes que componen el marco teórico de nuestra investigación.

El capítulo se enfoca en antecedentes que vinculan la enseñanza del Diseño y el involucramiento social desde una perspectiva centrada en las propuestas de enseñanza. Se pone valor en las estrategias sobre cómo integrar la teoría y la práctica en la enseñanza y cómo se puede implementar metodologías participativas para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y soluciones creativas a problemas de la realidad. En esta línea, se retoman investigaciones de diversos autores, y se analizan ejemplos de prácticas de diseño en Argentina y América Latina que se caracterizan por integrar diferentes disciplinas y enfoques para promover la innovación social.

El objetivo principal de este apartado es describir los aportes que coinciden temáticamente con la presente investigación. En algunos algunos casos se describen las metodologías empleadas, los enfoques y principales aportes de los estudios. En vistas de situar la presente investigación en la “conversación” actual sobre el tema, daremos cuenta de los principales aportes.

Si bien la investigación en el ámbito de la enseñanza del Diseño y particularmente en prácticas de involucramiento social es escasa, consideramos que resulta posible reconstruir un cuerpo de propuestas y prácticas que, durante los últimos años, dan cuenta del interés creciente por vincular la enseñanza del Diseño y el involucramiento social desde una perspectiva centrada en las propuestas de enseñanza. La lectura y organización de los textos recuperados se realiza a partir de los ejes que componen el marco teórico de nuestra investigación.

Cecilia Mazzeo (2014) describe que el panorama de la investigación en el campo de la enseñanza del diseño ha comenzado a ser considerado como objeto de investigación en los últimos años, y las publicaciones específicas han sido elaboradas producto de investigaciones realizadas en el contexto de enseñanza o reflexiones personales en torno al tema. Es por ello que existe una falta de antecedentes en el campo de la investigación sobre la enseñanza del diseño gráfico lo que hace que no se cuente con un marco metodológico específico como tampoco existe un marco teórico consolidado de la disciplina misma. Siguiendo esta línea Mazzeo recupera a Pontis (2009) en su artículo *Qué es y que implica la investigación en diseño*, en aquel entonces la autora planteaba que la investigación en diseño es una actividad relativamente nueva que carece de trabajos que puedan considerarse como antecedentes, pero lo que resulta valioso es la propuesta que hace Pontis al categorizar tres enfoques diferentes de investigación en diseño, que se relacionan con los temas que investigan: Investigación “para” el Diseño, Investigación “a través” del Diseño y Investigación “por” el Diseño². Los antecedentes recuperados en esta investigación pertenecen a alguna de estas categorías o una hibridación de las mismas.

La primera parte de los antecedentes seleccionados sintetiza contenidos y menciones relacionados con la didáctica del proyecto centrando la mirada en las propuestas de enseñanza. Los textos seleccionados pertenecen a destacados referentes del diseño y la didáctica proyectual de nuestro país, Jorge Frascara (2018) y Cecilia Mazzeo

² INVESTIGACIÓN PARA EL DISEÑO: enfoque teórico-literario en el que toda la información es extraída de fuentes bibliográficas y el trabajo se estructura en torno a la contrastación de diferentes autores. INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL DISEÑO: metodología mixta que combina investigación teórica con acciones prácticas. INVESTIGACIÓN POR EL DISEÑO: esta metodología involucra la resolución de prototipos finales que aportan nuevos conocimientos a la disciplina. (Pontis, 2009)

(2014). También recuperamos la edición 2018 de *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo* con el eje temático *La dimensión ideológica en la enseñanza del Diseños* través de los aportes de Ana María Romano, Beatriz Galán, Nora Necuzzi y Clara Ben Altabef puesto que abordan a la enseñanza del Diseño como disciplina imbricada en la cultura y sobre la responsabilidad social.

La segunda parte recupera el contexto de debate actual en nuestra Facultad y el Plan General de Transformación Curricular publicado recientemente (Octubre de 2023), el cual condensa un proceso en el que participan docentes y autoridades desde el año 2018 en miras de las inminentes modificaciones sobre el Plan de Estudio de las carreras presenciales de la FADU UNL, Arquitectura y los Diseños de Comunicación Visual e Industrial. Dentro del marco institucional, se recuperan los aportes de una docente e investigadora de nuestra facultad la Mg. Estefanía Fantini. La autora ha desarrollado una tesis de Maestría en Didácticas Específicas denominada *Enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL, aportes para una didáctica proyectual* (2018) donde profundiza sobre la dimensión curricular y la articulación teoría-práctica dentro de los planes de estudios de la LDCV FADU y sobre el potencial de la educación experiencial para salvar esta escisión.

En el hilo de nuestra argumentación recuperamos el texto *Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula* publicado por Isabel Molinas, Nidia Maidana, Estefanía Fantini y Cristian Vázquez en *Integración docencia y extensión II, otra forma de enseñar y aprender* del año 2013. Por último, se retoma otro artículo denominado *El currículum integrado. La experiencia de la FADU-UNL* de Patricia Pieragostini, Mónica Osella, Adriana Sarricchio y María Laura Badella del año 2021. Cabe aclarar que todos los textos recuperados en esta parte de los antecedentes pertenecen al contexto de la FADU-UNL.

En lo que respecta a abordajes metodológicos con valor en la praxis proyectual en prácticas de enseñanza de Diseño con involucramiento social, son retomados textos surgidos de prácticas de diferentes puntos de Latinoamérica. Todas ellas sostienen la importancia del contacto con “problemas reales” en la formación de los diseñadores como también la necesidad de incluir miradas de otros campos. En todos los casos se genera un corrimiento del Diseño al territorio de las disciplinas sociales, con la diferencia que no se limita a observar la realidad sino que también interviene.

Los artículos recuperados provienen de distintas fuentes e incluso campos disciplinares, con el objetivo de enriquecer la mirada sobre el abordaje de lo que se consideran problemáticas del diseño.

Gajardo y Vicencio (2020) abordan el aspecto metodológico del Diseño y la descripción de un panorama actual del campo en el que existe una creciente inquietud por integrar diferentes formas de aproximación a las experiencias de intervención territorial mediante la hibridación del Diseño y Antropología, donde los métodos de análisis territorial y cultural se combinan con los métodos proyectivos del diseño para la innovación, resultando en estrategias de innovación abierta para el trabajo con comunidades y territorios basadas en experiencias de co-creación y desarrollo de comunidades en entornos intensivos de colaboración. Lo que se relaciona con el “bucle” de la Metodología Participativa (Abarca Alpízar, 2016). Por otro lado Riaño, de la Ros y Bermúdez (2010) describen las metodologías utilizadas en un taller de carteles sociales, reflexiones conceptuales, y las producciones de algunos de los participantes de los talleres, de este antecedente se valora el sentido otorgado al taller como un espacio para la acción social. Hacia el final convocamos a Tello y Fulgueiras (2017) por abordar el rol del usuario como co-productor del servicio en conjunto con el Estado y proponen una “metodología de triple diamante”.

Para ilustrar este tipo de enfoques recuperamos como antecedente proyecto *Iconoclastas*³ no sólo por promover metodologías participativas orientadas a la transformación de la realidad, sino también por su impronta visual/gráfica como forma de democratizar la información y promover la participación.

³ <https://iconoclastas.net/>

Investigaciones para, por y a través del Diseño

Sheila Pontis en su artículo *Qué es y que implica la investigación en diseño* (2009) planteaba que la investigación en diseño es una actividad relativamente nueva que carece de trabajos que puedan considerarse como antecedentes, pero lo que resulta valioso es la propuesta que hace Pontis al categorizar tres enfoques diferentes de investigación en diseño, que se relacionan con los temas que investigan: Investigación “para” el Diseño, Investigación “a través” del Diseño y Investigación “por” el Diseño. Los antecedentes recuperados en esta investigación pertenecen a alguna de estas categorías o una hibridación de las mismas.

La primera parte de los antecedentes seleccionados sintetiza contenidos y menciones relacionados con la didáctica del proyecto centrando la mirada en las propuestas de enseñanza. Los textos seleccionados pertenecen a destacados referentes del diseño y la didáctica proyectual de nuestro país, Jorge Frascara (2018) y Cecilia Mazzeo (2014). También recuperamos la edición 2018 de Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo con el eje temático La dimensión ideológica en la enseñanza del Diseños través de los aportes de Ana María Romano, Beatriz Galán, Nora Necuzzi y Clara Ben Altabef puesto que abordan a la enseñanza del Diseño como disciplina imbricada en la cultura y sobre la responsabilidad social.

La segunda parte recupera el contexto de debate actual en nuestra Facultad y el Plan General de Transformación Curricular publicado recientemente (Octubre de 2023), el cual condensa un proceso en el que participan docentes y autoridades desde el año 2018 en miras de las inminentes modificaciones sobre el Plan de Estudio de las carreras presenciales de la FADU UNL, Arquitectura y los Diseños de Comunicación Visual e Industrial. Dentro del marco institucional, se recuperan los aportes de una docente e investigadora de nuestra facultad la Mg. Estefanía Fantini. La autora ha desarrollado una tesis de Maestría en Didácticas Específicas denominada Enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL, aportes para una didáctica proyectual (2018) donde profundiza sobre la dimensión curricular y la articulación teoría-práctica dentro de los planes de estudios de la LDCV FADU y sobre el potencial de la educación experiencial para salvar esta escisión.

En el hilo de nuestra argumentación recuperamos el texto Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula publicado por Isabel Molinas, Nidia Maidana, Estefanía Fantini y Cristian Vázquez en Integración docencia y extensión II, otra forma de enseñar y aprender del año 2013. Por último, se retoma otro artículo denominado El currículum integrado. La experiencia de la FADU-UNL de Patricia Pieragostini, Mónica Osella, Adriana Sarricchio y María Laura Badella del año 2021. Cabe aclarar que todos los textos recuperados en esta parte de los antecedentes pertenecen al contexto de la FADU-UNL.

En lo que respecta a abordajes metodológicos con valor en la praxis proyectual en prácticas de enseñanza de Diseño con involucramiento social, son retomados textos surgidos de prácticas de diferentes puntos de Latinoamérica. Todas ellas sostienen la importancia del contacto con problemas de la realidad en la formación de los diseñadores como también la necesidad de incluir miradas de otros campos. En todos los casos se genera un corrimiento del Diseño al territorio de las disciplinas sociales, con la diferencia que no se limita a observar la realidad sino que también interviene.

Los artículos recuperados provienen de distintas fuentes e incluso campos disciplinares, con el objetivo de enriquecer la mirada sobre el abordaje de lo que se consideran problemáticas del diseño.

Gajardo y Vicencio (2020) abordan el aspecto metodológico del Diseño y la descripción de un panorama actual del campo en el que existe una creciente inquietud por integrar diferentes formas de aproximación a las experiencias de intervención territorial mediante la hibridación del Diseño y Antropología, donde los métodos de análisis territorial y cultural se combinan con los métodos proyectivos del diseño para la innovación, resultando en estrategias de innovación abierta para el trabajo con comunidades y territorios basadas en experiencias de co-creación y desarrollo de comunidades en entornos intensivos de colaboración. Lo que se relaciona con el “bucle” de la Metodología Participativa (Abarca Alpizar, 2016). Por otro lado Riaño, de la Ros y Bermúdez (2010) describen las metodologías utilizadas en un taller de carteles sociales, reflexiones conceptuales, y las producciones

de algunos de los participantes de los talleres, de este antecedente se valora el sentido otorgado al taller como un espacio para la acción social. Hacia el final convocamos a Tello y Fulgueiras (2017) por abordar el rol del usuario como co-productor del servicio en conjunto con el Estado y proponen una “metodología de triple diamante”. Para ilustrar este tipo de enfoques recuperamos como antecedente proyecto Iconoclastas no sólo por promover metodologías participativas orientadas a la transformación de la realidad, sino también por su impronta visual/gráfica como forma de democratizar la información y promover la participación.

2.1 Investigaciones sobre la Enseñanza del diseño en Argentina

En primer lugar, recuperamos a Cecilia Mazzeo (FADU-UBA) referente de la didáctica proyectual en nuestro país. Específicamente retomamos el texto producto de su tesis doctoral *¿Qué dice el Diseño sobre la enseñanza del diseño?* publicado en formato de libro impreso en el año 2014. Cabe aclarar que la autora es reconocida por sus aportes al campo de la didáctica proyectual en textos de autoría compartida con Ana María Romano tales como *La enseñanza de las disciplinas proyectuales del año 2007*, el cual será retomado en el marco teórico en lo que refiere a la enseñanza del diseño.

Tal como anticipamos, se recupera como antecedente el texto *Enseñando Diseño* de Jorge Frascara del 2018. Allí describe herramientas conceptuales que hacen falta si se quiere implementar enfoques y métodos de investigación en la enseñanza del diseño cuando se abordan problemáticas “reales”. Esto tiene especial gravitación en esta investigación por la voluntad de poner en contextos situados los conocimientos disciplinares. Este tipo de enfoques plantean un abordaje desde la complejidad inherente al proceso proyectual. Dentro de esta categoría de los antecedentes ponemos en diálogo las reflexiones de Ana María Romano, Beatriz Galán, Clara Ben Altabef y María Ledesma en Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos] de la Universidad de Palermo del año 2019, que en esta oportunidad el eje fue la dimensión ideológica del diseño.

¿Qué dice el Diseño de la enseñanza del Diseño?

El primer texto que se recupera pertenece a Cecilia Mazzeo, y es el resultado de una tesis de Doctorado publicada en el 2014. Si bien en la investigación de Mazzeo puntualiza en las prácticas de la FADU-UBA, es de especial interés en nuestra investigación el enfoque específico que plantea cuando plantea el interrogante de partida: ¿Por qué indagar en la enseñanza del diseño? y centra su mirada en las propuestas de enseñanza.

Otro punto de interés es que pone el foco en los talleres como espacio de aprendizaje, allí se produce el conocimiento sobre “el diseñar”, y recupera la noción de “aprender haciendo” de Donald Schön (1983[1998]). Mazzeo explica la paradoja en el aprendizaje del diseño, en tanto “a diseñar solo se aprende diseñando” y es que el estudiante solo puede aprender, formándose a sí mismo, y sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende.

La mirada que plantea Mazzeo tiene similitudes con el concepto de construcción metodológica tal como se entiende en esta tesina. La autora entiende que las propuestas de enseñanza están fuertemente determinadas por quienes tienen a su cargo la conducción de los equipos de cátedra y las particularidades contextuales y sostiene que a la pregunta ¿qué enseñar y cómo enseñarlo? le corresponde una posición sobre la disciplina y la enseñanza misma.

En cuanto a la metodología utilizada para la investigación la autora releva los programas de enseñanza de once talleres verticales de la carrera de Diseño Gráfico de la UBA y conforma un corpus con el material de enseñanza de cada propuesta, sobre este material realiza un análisis a través de tres dimensiones; la estructura, en relación a definiciones que surgen de la didáctica general; el contenido, analizados y categorizados según el campo del conocimiento correspondiente, y la explicitación gráfica

El corpus al que hace referencia está compuesto por los textos producidos para la enseñanza de la disciplina conforman, la construcción teórica por parte de quienes tienen a cargo la conducción de dichos talleres, los

enunciados de sus trabajos prácticos, las pautas de evaluación y las referencias bibliográficas. Este material le ha permitido a la autora, delinear las diferentes concepciones de la disciplina. A pesar de que el análisis es extenso y riguroso, ella misma aclara que la indagación no le permitió abarcar el sistema didáctico completo de la propuesta de enseñanza.

Lo anterior pone de relieve una cuestión a destacar que es la cuestión de la autoría docente en la propuesta de enseñanza y como hemos visto ello implica una concepción sobre la disciplina que va a impactar en el trayecto formativo de los estudiantes. Esta programación según la autora, incluye:

Los temas propuestos, la forma en que se enuncia los ejercicios y la fundamentación teórica- ya sea que esta se manifieste explícitamente en las clases dadas por los docentes a cargo o estén implicadas en otros momentos de la programación, como la bibliografía empleada, los referentes del campo profesional y los ejemplos utilizados como modelos de referencia, irán definiendo, para los estudiantes el campo disciplinar. Ello es así porque el trabajo que se desarrolla en los talleres de diseño excede la práctica proyectual para constituirse en introductorio a las particularidades del campo mismo.

(Mazzeo,2014:43)

En este sentido, el qué y cómo enseñamos, al devenir en objeto de enseñanza se conforma como el antecedente al campo disciplinar, por lo tanto la formación de profesionales con compromiso social puede surgir y alentarse desde el trayecto formativo con experiencias de aprendizaje que se vinculen con problemáticas “reales”.

La autora retoma a Donald Schön en su texto *La formación de profesionales reflexivos* (1992) quien define la práctica profesional como la competencia que una comunidad de prácticos comparten, las tradiciones de una profesión, sus convenciones de acción, cuyas prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad y se modelan a nivel social.

Es decir que al aprender una práctica, quien lo hace, no solo se inicia en una comunidad disciplinar, en el caso del diseño, una comunidad de prácticos sino que al mismo tiempo lo hace en el mundo que estos habitan, aprendiendo a la vez sus convenciones, lenguajes, sistemas de valoración y patrones de conocimiento.

Los saberes aprendidos, los modos en que nos fueron enseñados y las actividades que hemos desarrollado para su aprendizaje han contribuido a nuestra concepción de las disciplinas objeto de dicha enseñanza y aprendizaje, ya que, como he mencionado, al aprender una práctica nos iniciamos en las tradiciones de una comunidad de prácticos. (Mazzeo,2014:43)

Dado que el objetivo del trabajo de Mazzeo está puesto en definir las distintas concepciones de enseñanza y cómo esta se despliega. En el primer capítulo de su libro realiza un recorrido por producción teóricas existentes en torno al diseño gráfico y su enseñanza, luego hace un recorrido por los antecedentes de la carrera y su base epistemológica. En lo que atañe a nuestra investigación resulta de particular interés como antecedente el quinto capítulo sobre aportes de la Didáctica general para la enseñanza del diseño. En este apartado la autora indaga en los conceptos propios de la didáctica general necesarios para entender y analizar el material de estudio.

Al momento de encarar la enseñanza de una disciplina es necesario tomar posición respecto a lo que un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje implican. Enseñar y aprender son dos procesos diferenciados que tienen sus características específicas y son determinados por la disciplina objeto de estudio y de aprendizaje. (Mazzeo,2014:151)

Por lo tanto, dice la autora, existirán una serie de mutuas determinaciones entre enseñanza y disciplina que caracterizan los objetivos, los contenidos y los modos de implementación que definirán las propuestas de enseñanza. Esto supone en primer lugar seleccionar y jerarquizar los saberes en función de la práctica que se pretende enseñar y por otra parte diseñar esas actividades, que permitirán a los estudiantes acceder a esos

conocimientos.

Esta determinación está en relación con los objetivos, contenidos y actividades propuestas y esto a su vez está condicionado por el contexto geográfico y social, por las características de los equipos docentes que llevan adelante la tareas de enseñar a los futuros profesionales y los ámbitos institucionales que se llevan adelante las propuestas.

Siguiendo este planteo Mazzeo incorpora noción de la 'programación' ⁴ (p.153) desde la didáctica general entendido como el modo de organizar y administrar las prácticas de enseñanza con el fin de evitar la arbitrariedad, y ello implica la fundamentación didáctica y curricular que sustentará la propuesta. En palabras de la autora:

La programación es, entonces, en cierto modo, una hipótesis de trabajo que da cuenta de las condiciones en que se llevará a cabo la propuesta de enseñanza. También cumple la función de hacer explícitas las concepciones de los docentes, tanto con respecto a los contenidos a enseñar como en cuanto a la enseñanza misma, a la vez que regula y orienta las acciones, justifica y legitima. (Mazzeo, 2014:154)

En general en las propuestas de enseñanza de la LDCV las propuestas vienen dadas por las actividades, es decir por la actividad de diseñar en sí misma como forma de acceder a los contenidos, o lo que también puede definirse como reflexión en la acción.

Estela Cols en su texto la Programación de la enseñanza (s.f) explica que las propuestas centradas en los contenidos definen tanto los objetivos como las actividades, la definición de estos son "lo que debe aprenderse" en término de saberes. Mientras que aquellas propuestas que se centran en las actividades implican la elección de experiencias por el valor que estas tienen. En estas propuestas, las actividades definen los contenidos y los resultados del aprendizaje. (Cols:s.f, 11).

Estas se relacionan con los contenidos que se desarrollan en el curso, es decir, con lo que debe enseñarse, con los resultados educativos que se espera alcanzar y, finalmente, con la forma en que dichos contenidos se enseñarán para alcanzar los resultados deseados. (Mazzeo, 2014:157)

Puesto que desde la presente investigación interesa indagar en el diseño de experiencias de involucramiento social es que las dimensiones propuestas por Cols (s.f) representan una forma de estructurar en qué consiste esta programación y va a decir la autora "la programación implica una serie de tareas que el docente tiene que llevar a cabo en relación a una serie de dimensiones (objetivos, contenidos y estrategias didácticas) sobre las que tiene que tomar decisiones." (Cols:s.f, 14). Mazzeo recupera estos aspectos y los actualiza en el campo disciplinar.

1. **Los objetivos**, en las propuestas de enseñanza del diseño, este aspecto tiene que ver con la idea de perfil profesional que subyace en el programa. La definición de la práctica misma implica una concepción de la disciplina.
2. **Los contenidos** dan cuenta de la selección, la organización y la secuencia de los contenidos que debiera tener quien se desempeña en la disciplina. Por ejemplo: contenidos más instrumentales, de ciencias sociales, técnicos, etc.
3. **Estrategias de enseñanza** son las decisiones en cuanto a la forma de enseñanza como las características del contexto en el que se implementará la propuesta. En palabras de Cols (s.f) son una serie de acciones que llevan adelante docentes y estudiantes e implican por parte del docente la imaginación de situaciones de trabajos según las particularidades de la disciplina.
4. **Los materiales para la enseñanza** tanto la bibliografía, los ejemplos análogos, las pautas de trabajo etc, son seleccionados por el docente según lo que considere más adecuado para presentar a los estudiantes. Según Cols (s.f, 22) los mismos significan verdaderos instrumentos de mediación semiótica y permiten es-

⁴ La noción de programación de la enseñanza es un concepto de Estela Cols (s.f) es una ficha técnica que lleva ese nombre de la materia Didáctica I de la Dra. Alicia Camillioni.

estructurar el pensamiento del estudiante. De alguna manera a través de estos materiales se transparenta la concepción que los docentes tienen de la misma disciplina (este aspecto lo desarrolla Mazzeo con mayor profundidad y especificidad disciplinar en el capítulo seis del libro).

5. **Las formas de evaluación:** estos criterios guardan relación con los objetivos, de la enseñanza y del aprendizaje.

Sobre este último aspecto, y coincidiendo con Mazzeo “En las disciplinas proyectuales, esta es una etapa que debe ser cuidadosamente analizada ya que se entronca con un proceso de continuidad que acompaña todo el proyecto y se hace efectivamente más efectiva en los procesos de síntesis.” (p.161). Esto es así porque lo que se evalúa es el objeto diseñado y el proceso que le dió origen.

En esta línea argumentativa, adherimos a una noción de evaluación continua (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995,372), por ser coherente con los procesos de la proyectualidad, en tanto permite reflexionar sobre el proceso formativo y que entendida como práctica habitual de los docentes se sostiene en una idea formativa de la misma y se la entiende como una instancia más de aprendizaje. Asimismo el componente experiencial en el aprendizaje agrega otro tipo de complejidad para la evaluación, porque al cambiar el contexto del aprendizaje impacta en las estrategias para evaluar dichas prácticas.

Retomando a Mazzeo la programación implica un posicionamiento en torno a la enseñanza y la toma de decisiones sobre distintos aspectos entre los que mencionamos están: los contenidos que se desarrollan en el curso, los resultados educativos que se espera alcanzar y finalmente, con la forma en que dichos contenidos se enseñarán para alcanzar los resultados deseados.

Consideramos que la didáctica del Diseño y en particular aquella que se orienta a lo experiencial desde el rol social del Diseño merece atención ya que, siguiendo este planteo requiere de “diseñar” la experiencia, que como hemos visto implica el manejo de una serie de disensiones sobre las cuales decidir.

Enseñando Diseño

Jorge Frascara es un reconocido teórico tanto de la enseñanza del diseño de comunicación como en su práctica. Fue invitado en varias oportunidades desde nuestra facultad y recientemente en el marco del Programa de Actualización curricular sobre el que profundizaremos más adelante.

En el libro que lleva el nombre *Enseñando Diseño* del año 2018 el autor plantea la necesidad de alinear la enseñanza con los estudios internacionales de avanzada, que echan mano a otros campos del saber, como las ciencias sociales cuyos métodos proveen de herramientas fundamentales para el diseño. Asimismo plantea la importancia de abordar proyectos reales en los procesos de enseñanza de la disciplina como estrategia para formar diseñadores responsables. Desde esta perspectiva el autor sostiene que los docentes tienen la posibilidad de recuperar opciones metodológicas basadas en la práctica profesional y llevarlas a los talleres de la facultad. En este texto Frascara ofrece herramientas y métodos para tal fin.

En el hilo de nuestra argumentación, el aporte del autor es relevante porque plantea acercar la enseñanza de nuestra disciplina a las prácticas de nuestra profesión desde una mirada social y comprometida que permite generar aprendizajes situados en contextos reales. En palabras del autor, sostiene que las propuestas de enseñanza deben poner a nuestro “usuario” (estudiante) en el centro de nuestras decisiones (Frascara, 2018):

La enseñanza muchas veces olvida que lo importante no es lo que se enseña, sino lo que se aprende, de alguna manera olvida la necesidad de tomar una actitud centrada en el usuario, en este caso el estudiante: estudiar sus capacidades, sus deseos, sus preferencias, sus posibilidades y sus limitaciones. (Frascara, 2018:119)

Esta concepción tiene particular resonancia desde la noción de construcciones metodológicas donde el sujeto que aprende constituye uno de los ejes principales.

Desde la óptica de Frascara plantea que el aprendizaje debe conectar teoría y experiencia. Dicha integración del conocimiento debe estar situada en contextos “reales”, con producciones que generen efectos sobre personas reales también y puedan ser evaluadas poniendo a prueba las habilidades y conocimiento de los estudiantes y docentes.

Lo anterior demuestra que al abordar problemas complejos el pensamiento sistemático es una exigencia ineludible, es decir que incluye la planificación de acciones, objetos y ambientes siempre buscando mejorar algún aspecto de la vida de las personas/ usuarios, se basa en evidencias producto de la investigación y se orienta a obtener resultados.

Dicho lo anterior, el autor define lo que él considera que son los “verdaderos fundamentos del diseño” reinterpretando al reconocido Wucius Wong (1991) quien centraba su desarrollo en la dimensión formal del diseño gráfico. En contraposición Frascara enumera los siguientes puntos:

- **Conocimiento de la gente**, como grupos e individuos.
- **Una actitud inquisitiva**, preguntar el qué, para qué, quién, dónde y cómo.
- **Habilidad para planificar**.
- **Conocimiento de métodos** de investigación.
- **Habilidad** para encontrar, procesar y analizar información.
- **Habilidad para transformar** esa información en criterios de diseño.
- **Sensibilidad** a los contextos y culturas.

En la formación de los comunicadores visuales muchas veces se hacen proyectos simulados sin que tengan una vinculación con una realidad concreta en la que los estudiantes puedan tener una noción holística del proyecto. Esto implicaría estudiar la audiencia y el problema con métodos de investigación vinculados a las ciencias sociales, realizar testeos de los prototipos y monitoreos para realizar los ajustes necesarios. Según Frascara incluir estos procesos sistemáticos en la enseñanza contribuye a la formación de diseñadores responsables. Esto pone al diseño en el territorio de las disciplinas sociales, con la diferencia que no se limita a observar la realidad sino a intervenir. Por consiguiente, si la intención es formar profesionales interdisciplinarios, investigadores y responsables socialmente, siguiendo la óptica de Frascara, hace falta una educación de diseñadores para la realidad y en la realidad. Para ello los estudiantes deben experimentar durante su formación prácticas que les permitan situar la teoría en la práctica e interpretarla según los contextos.

Para concluir, consideramos relevante una diferenciación que plantea el autor entre instrucción y educación “Mientras que instruir es informar para actuar, educar es fomentar el desarrollo de un juicio y la adopción de valores culturales. Sostiene que un buen diseñador tiene que ser instruido (conocimientos) y educado criterio y capacidad crítica”. (p.25). En cuanto a la tarea docente, el autor plantea otra distinción significativa es necesario diferenciar entre enseñar y aprender:

“Ayudar a aprender es más difícil que enseñar, pero es sustancialmente más interesante, ya que posiciona al problema tratado en un punto de tensión entre el objeto de estudio y el estudiante, no entre el objeto de estudio y el maestro.” (Frascara, 2018:26)

Resumiendo, la realidad en la que intervenimos los diseñadores es compleja, de aquí la necesidad de formarse en este aspecto. El aprendizaje debe conectar teoría y experiencia. Ya que, como hemos visto esta articulación es una condición epistemológica de las disciplinas proyectuales, entendiendo que la reflexión y la acción son actos entrelazados en el proceso de diseño.

La dimensión ideológica en la enseñanza del diseño

Hasta aquí podemos afirmar que la enseñanza es una práctica compleja que involucra un entramado de componentes que, como decía Mazzeo, tienen a la didáctica general como marco teórico de referencia y la didáctica proyectual por su parte, complejiza la mirada incorporando lo específico disciplinar y epistemológico.

Asimismo, la enseñanza en tanto práctica social, involucra una dimensión de naturaleza diferente, y que no suele ser considerada con la profundidad que amerita en función de su rol determinante de objetivos, contenidos y estrategias.

Puesto que una de las categorías relevantes para la investigación son las prácticas de involucramiento social en el contexto de la enseñanza del diseño, tiene especial gravitación como antecedente los Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]⁵ de la Universidad de Palermo del año 2018 denominado *La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño* allí Mazzeo realiza un prólogo en el que expresa:

La dimensión ideológica de la enseñanza del Diseño subyace en cada instancia del proceso e impacta tanto sobre la decisión de incluirlo como campo de conocimiento en un contexto académico determinado, como sobre la construcción de planes de estudio, el diseño de programas de asignaturas y la planificación e implementación de toda propuesta de enseñanza. (Mazzeo, 2018:12)

Uno de los artículos más valiosos para esta investigación que conforman este gran tópico es el de Ana María Romano, autora reconocida por sus aportes a la didáctica proyectual. En su artículo Romano va un poco más allá y aborda el impacto de las propuestas de enseñanza. Tanto sobre los sujetos del aprendizaje como también sobre los objetos diseñados del hábitat. En *La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza* (2018), la autora pone el foco en las propuestas de enseñanza y cómo estas influyen en la construcción de la mirada de los estudiantes sobre disciplina. “La enseñanza del diseño, por las propias características de su hacer, suele mantener tácitas las argumentaciones que la fundamentan, no obstante, durante la formación las mismas van construyendo en los alumnos la mirada sobre la disciplina”. (p.215). Según Romano, tanto la Arquitectura como los diseños comparten:

[...] su poder de estructuración de lo social, su raíz proyectual caracterizada por la transformación, el modo de pensamiento y conocimiento, las maneras de internalizar la práctica, el trabajo en taller y las modalidades de corrección, todos ellos elementos comunes que definen un campo en el cual la imagen ocupa un lugar central. (Romano, 2019:216)

La autora explica que los cambios epistemológicos producidos a partir de la crisis de la modernidad (finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX), los aportes de las Ciencias Cognitivas a las Ciencias de la Complejidad hacia la descomposición de la concepción moderna del conocimiento como representación objetiva del mundo exterior en la mente del sujeto ameritan la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza:

Esta sucesión de cambios, las nuevas formas de pensamiento, la constante renovación tecnológica y el perfil de un nuevo estudiante, abren la insoslayable perspectiva de revisión sobre nuestras propias concepciones y prácticas, obligándolos a reconsiderar objetivos, contenidos y métodos en un claro posicionamiento disciplinar, atento a que serán transferidos al ámbito de la formación, al convertirse en objeto de enseñanza. (Romano, 2019:217)

Siguiendo esta línea, se advierte la necesidad de transparentar este proceso en cada espacio curricular, habilitando el análisis crítico y la revisión de los objetivos y de las prácticas como también la evaluación de las conse-

⁵ Es una línea de publicación cuatrimestral del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Los Cuadernos reúnen papers e informes de investigación sobre tendencias de la práctica profesional, problemáticas de los medios de comunicación, nuevas tecnologías y enfoques epistemológicos de los campos del Diseño y la Comunicación. Los ensayos son aprobados en el proceso de referato realizado por el Comité de Arbitraje de la publicación.

cuencias una vez implementados. A los efectos de mejorar la enseñanza, ampliar el conocimiento de la realidad y aumentar el compromiso social. Como decíamos la autora va más allá del ámbito institucional al considerar el contexto socio-cultural como espacio de praxis del diseño.

El recorte del conocimiento disciplinar, sesgado por la cosmovisión de cada profesor a cargo de una cátedra, es el punto de partida para diseñar el objeto de enseñanza de cada disciplina. Es el primer gesto decisional del titular que dicta la asignatura, sea esta elección totalmente consciente o devenida intuitivamente de los conocimientos del campo que haya naturalizado en su ejercicio profesional y académico, lo explicita o no ideológicamente. En el material que elabora para la enseñanza, refleja como una presencia tácita sus concepciones, las que luego serán transferidas a su hacer, definiendo un determinado perfil de cátedra a transmitir a su equipo docente y alumnos. (Romano,2019:220)

Desde esta concepción y llevado al campo de la educación experiencial las prácticas tienen grandes similitudes con las desarrolladas en la práctica profesional, proponiendo a los estudiantes un ejercicio que les permite apropiarse de las lógicas disciplinares. Al mismo tiempo estas prácticas hacen otro aporte a la disciplina, ya que a diferencia de lo que sucede en otros campos, gran parte de la teoría del diseño y las concepciones sobre la disciplina se formulan en su enseñanza. A partir de lo desarrollado anteriormente, podemos revelar una interrelación entre la dimensión ideológica en la enseñanza del diseño, en tanto orientadora del enfoque que recae sobre la producción de objetos e incide en cada secuencia decisional más o menos directas, conscientes o inconscientes, en sus distintos niveles de generalidad del proceso proyectual. En conclusión, sostenemos que aquellas propuestas que ponen el valor en el rol social del Diseño pueden acompañar la formación de una conciencia responsable del cual emerjan soluciones creativas socialmente comprometidas.

Al respecto Nora Necuzzi en el marco del mismo eje temático en su artículo titulado *Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad* (2019) la autora pone en el eje de la reflexión el aspecto metodológico, tras hacer un recorrido que va desde Comenio hasta la perspectiva contemporánea de la nueva agenda con base en los planteos de Fenstermacher y Edith Litwin, Necuzzi plantea:

Una perspectiva de nueva agenda no niega la importancia de la planificación. Pero muestra sus límites en tanto la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. El hecho educativo es complejo y requiere liberarse de los reduccionismos con los que se construyó la didáctica. (Necuzzi,2019: 22)

Partiendo de una valoración de la educación experiencial la autora se pregunta ¿Cómo enriquecer, desde las propuestas pedagógicas las mentes de los estudiantes, creando un currículum más significativo para la vida de los jóvenes en esta sociedad?. Cuestión que es de suma relevancia en una disciplina como el Diseño por su implicancia social.

La enseñanza es una práctica situada, en tal sentido Necuzzi define al hecho educativo tiene una naturaleza única por su irrepetibilidad como acontecimiento y por la perspectiva de inteligibilidad que adoptemos, es decir el posicionamiento ideológico en torno al acontecimiento y su comprensión. Necuzzi recapitula:

Si ayer la didáctica era un arte en Comenio y hoy es un oficio en Litwin, la continuidad entre cinco siglos está marcada por la impronta personal del docente que al plantearse finalidades en torno al sujeto a formar y el contenido a enseñar selecciona las mejores estrategias y diseña las mejores propuestas para alcanzar los objetivos educativos. (Necuzzi,2019: 34)

Otro de las reflexiones que consideramos relevantes sumar a esta conversación de antecedentes es el de Beatriz Galán (2018) con su ensayo *Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad*. Aquí la autora da cuenta de las primeras percepciones de lo que ella considera “obstáculos epistemológicos” de la disciplina para insertarse en contextos de complejidad, y propone reconstruir la disciplina como programa de investigación, revelando su rol en la reproducción de la vida social sustentable.

En su estudio la autora detecta como núcleo problemático la ausencia del contexto en la enseñanza del diseño, y dice al respecto “a partir de restituciones verbales de sus procesos de trabajo y observamos escasas referencias al contexto y a la situación problemática. El pensamiento de los alumnos en su mayoría no podía despegarse del objeto.” (p.65).

A partir de aquí, Galán propone un modelo del proceso, recuperando un camino iniciado por Simon (1978) y desarrollado como “ontología de la complejidad” por Samaja (2000, 2004^a, 2004b), continuado por Ynoub (2010), como semiótica en clave dialéctica. Esta línea, constituye un enfoque transdisciplinar, que permite a las prácticas y disciplinas a re- pensarse desde su rol en la reproducción de la vida social, enfrentando los obstáculos epistemológicos que cada una enfrenta al insertarse en ambientes complejos.

Esta complejidad, a la que hace referencia la autora, no puede quedar abarcada desde una malla curricular estanca, y demanda de un dispositivo que articule estratégicamente la teoría con las prácticas.

La ontología de la complejidad, pone a disposición de las disciplinas una herramienta para comprender sus objetos, y enfrentar los obstáculos epistemológicos: para el diseño, en una perspectiva sistémica estos obstáculos son la noción de objeto, y la noción de autor. Los objetos, para nuestros estudiantes, circulan desprendidos de sus historia, naturalizados por los procesos de transferencia, el consumo, generando alienación más que cultura, ejerciendo una seducción y bloqueando la posibilidad de nuevas estrategias de diseño. (Galán, 2018:65)

Otro de los antecedentes relevantes es el aporte de Clara Ben Altabef quien se suma a este eje temático aportando un texto denominado *Intenciones para una didáctica proyectual Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT*. En este desarrollo, más allá de lo específico, la autora se propone indagar en los contenidos y modos de enseñanza; como una búsqueda en aportar a un área fundamentalmente práctica que forma parte del currículo oculto, en tanto no se explicita.

Es a partir de aquí que la autora se cuestiona si ¿Las estrategias proyectuales trabajadas, pueden considerarse estrategias de enseñanza?. Para ello Altabef recupera los conceptos de Edelstein (1995, p. 68) y Litwin (1997, pp. 13, 14, 46) “en cuanto se asimila al concepto de construcciones metodológicas o configuraciones didácticas cuando se prioriza modos particulares disciplinares y su vínculo con las prácticas profesionales.” (p.121)

[...] infiero que el conjunto de estrategias proyectuales trabajadas se enmarcan dentro del concepto de configuraciones didácticas constituidas por contenidos propios disciplinares, a su vez articuladoras de teoría y práctica, o sea sustentadas por un corpus teórico conceptual que permiten desplegar modos operativos para la construcción de conocimientos, en este caso el proyecto, por parte de los alumnos. (p.121)

Finalmente, otro de los aportes que recuperamos de este eje es el de la autora Clara Ben Altabef. Desde su planteo, el contenido se constituye como eje en la construcción metodológica, y propone una reelaboración de lo que llamamos estrategias proyectuales a proponer una “cartografía de lógicas emergentes”(p.122) entre las que la autora menciona: el partido, el uso de tipologías, las analogías y metáforas conceptuales y formales, la exploración de la materia.

Si bien se tratan de abordajes propios de la arquitectura en el campo específico de la morfología, interesa como antecedente la intención de la autora de vincular las lógicas proyectuales como los “modos de hacer” disciplinar, provenientes de la práctica profesional plausibles de recuperarse en construcciones metodológicas que prioricen el contenido específico.

2.2 Debates y Plan General de Transformación curricular en FADU UNL

En este apartado nos proponemos recuperar el contexto institucional y el material producido en un proceso de transformación curricular que atraviesa la FADU desde el 2018 y continúa. Tanto el debate como los documentos producidos en este marco se constituyen como un antecedente fundamental ya que nos permite contextualizar la investigación en un escenario particular de revisión, reflexión y cambios, ambiente propicio para el cual esta investigación pretende generar aportes.

En el 2018, al inicio de la gestión actual de la facultad se elevó a Universidad, en el marco de los programas PyA (Proyecto y Acción), el denominado programa de Actualización Curricular. En ese entonces, Marcelo Molina actual vice decano de la FADU, publicaba en la revista Polis⁶ *Hacia el camino de una actualización permanente*, allí resume el proceso que recorre la institución y la situación actual.

Según relata, este proceso comienza con un relevamiento cuantitativo y cualitativo de la situación de los diseños curriculares de la FADU en los que se contemplaron las evaluaciones institucionales, las líneas estratégicas del PDI (Plan de Desarrollo Institucional) y resultados de acreditaciones en el caso de Arquitectura con el objetivo de reconocer las fortalezas y debilidades y componer el escenario.

Molina reconoce el aporte de las cátedras en sumar miradas manifestando la necesidad de una revisión de objetivos, contenidos, enfoques y cargas horarias; actualización de criterios para la creación de asignaturas optativas y electivas, revisión del sistemas de equivalencia y correlatividades. Asimismo se aspira a una actualización del perfil de los estudiantes y de los graduados, la incorporación de los nuevos campos del conocimiento, así como la importancia de actualizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso fue acompañado por la asesoría de las doctoras Alicia Camilloni, Adriana Caillon e Isabel Molinas, a través de conferencias, jornadas y seminarios de trabajo implementados durante 2018 y 2019. Asimismo se desarrollaron talleres y seminarios participativos en los que se convocó a todos los sectores de la comunidad académica.

Otros de los ejes que caracterizó este proceso fue la conformación de coordinaciones, teniendo como referencia lo que había sucedido el año 2000 y que había resultado una herramienta eficaz para estructurar el proceso en un ámbito de participación de todos los actores involucrados. Así es que se crean las coordinaciones de carrera, de áreas y de ciclos en todas ellas. En miras de habilitar formas de participación y representación. Finalmente, otro de los ejes que también guían este proceso de transformación es lo que el vicedecano define como “la creación de ámbitos apropiados para poner en acción modos más pertinentes para la exploración de las dimensiones del hacer y el saber” que hace referencia a vincular de manera más estrecha y fluida la relación teoría y práctica.

A continuación retomaremos cuestiones relevantes a los fines de esta investigación que conforman el Plan General de Actualización Curricular, puesto a disposición de la comunidad académica en octubre del 2023.

El documento tiene el propósito de construir una base fundamentada y útil para el trabajo en la FADU, pero además y por lo que resulta relevante es que se constituye como una reflexión valiosa en sí misma acerca de la enseñanza y la práctica de las disciplinas del proyecto.

⁶ Revista de publicación periódica de la FADU UNL. Disponible en <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/>

Uno de los aspectos relevantes a destacar es la postulación del sujeto de aprendizaje en el eje de discernimiento acerca de su propia formación y el pensamiento proyectual. Desde esta perspectiva se incluye la noción “currículo de acción” (p.13), aspecto es importante a la hora de definir objetivos, contenidos y didácticas y, al respecto. En tal sentido recuperan a Alicia Camillioni:

[...] Camillioni nos recuerda que los contenidos no son meramente temas o informaciones, se incluyen también habilidades mentales, destrezas motrices, hábitos, valores y actitudes. Los contenidos siempre dependen de cómo son enseñados. Por ello, efectuando una relectura, realizamos un punteo de los ejes de la propuesta que devienen de ese ideario y revelamos, en trabajos de investigación publicados, las acepciones de ese “pensamiento proyectual” como argumento y directriz del presente Plan General. (Plan de transformación curricular, 2023: 17)

Véase el protagonismo que adquiere en la concepción curricular el pensamiento proyectual. Cuando en el documento se plantea el estatus epistemológico de la arquitectura y el diseño, se aclara que se los toma como campos del conocimiento autónomos más que como disciplinas esto “abre la posibilidad de evolucionar, de adaptarse a condiciones cambiantes, y aportar con originalidad propia desde su especificidad” (p.18). En tal sentido, la propuesta de Actualización Curricular maneja el pensamiento proyectual como concepto integrador. Desde esta perspectiva sea posible revisar las prácticas profesionales y docentes para, desde lógicas propias y específicas, perfeccionar y profundizar los aportes disciplinares sin desdibujar la identidad del campo de conocimiento.

Otro de los puntos interesantes que recuperamos como antecedentes es la “definición del perfil del estudiante” (p.27), sin pretender ser simplificador vale la pena recuperar el esfuerzo invertido en intentar definir rasgos del sujeto que aprende en sus distintos niveles.

Ubicar a quienes se están formando en el eje de sus propios procesos supone, además de reconocer rasgos generacionales, asumir las singularidades individuales. Aprovechar los talentos y las vocaciones para insuflar entusiasmo, para interesar. Lo que conlleva aceptar que son posibles formaciones equivalentes siguiendo trayectos diferentes, cuyos diseños, para alcanzar las metas de calidad y plazos que la Facultad compromete con la sociedad, deberán respetar los tiempos personales regulando la exigencia académica. (p.28)

Lo anterior es fundamental, ya que como se explicó anteriormente, la construcción metodológica debe contemplar en su génesis a los sujetos que aprenden. En este sentido el diagnóstico llevado adelante por la facultad, constituye un insumo esencial para esta investigación.

[...] distinguir los diversos perfiles estudiantiles relacionándolos con el tiempo que llevan en la institución como proceso de incorporación del habitus disciplinar y a la demanda de tiempo total que requiere cada instancia de sus trayectos curriculares. En virtud de ello, al analizar los resultados del diagnóstico, hemos dado en diferenciar: Perfil de Ingresante/Perfil del cursante de primeros años/ Perfil del cursante de más de dos años de permanencia/Perfil de egresante. (Plan de transformación curricular, 2023: 27)

Otro de los aspectos importantes para la construcción metodológica es la cuestión de los contenidos. Con el objetivo de adecuarse a los requerimientos profesionales de la formación, desde el programa se considera necesario plantear el siguiente interrogante: ¿cómo se determinan los saberes que se constituyen en válidos, legítimos y luego oficiales para una titulación/certificación de una institución de nivel superior?.

Las voces de los docentes (recuperadas de las instancias de Mesas de Diálogo y Encuestas)

sobre las cuestiones referidas a contenidos, destacan que los estudiantes alcanzan en líneas generales los objetivos que se han propuesto en los planes de estudio, pero a su vez señalan algunas dificultades tales como las falencias en las competencias comunicacionales y diversos grados en sus capacidades para desarrollar una actitud y pensamiento crítico necesarios para su futuro profesional. (Plan de transformación curricular, 2023: 41)

Por lo anterior se solicita a las cátedras que enfoquen los propósitos hacia el desarrollo de la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, indagando, investigando y produciendo respuestas de diseño (p. 42). Lo anterior da cuenta de la responsabilidad puesta en la creatividad por parte de los docentes en generar propuestas que le permita al estudiantado reconocer la amplitud del campo en el que se desarrollará y su responsabilidad social. Desde el Programa de actualización curricular se establecen dos lineamientos en relación a la definición de los contenidos, por un lado se solicita enunciar los contenidos de las actividades curriculares de cada Plan de Estudios en términos de categorías conceptuales, esto permitiría que las cátedras apliquen sus enfoques en la tematización y habilitaría la actualización permanente de contenidos y problematizar las temáticas en virtud de los requerimientos del contexto. Por otro lado se solicita que los parámetros básicos para evaluar la esencialidad de contenidos sean la necesidad excluyente para una práctica profesional y que coadyuvantes para la formación del pensamiento proyectual, que como hemos visto es el eje vertebrador del Plan. Lo anterior pone de manifiesto la pertinencia de investigar sobre la construcción metodológica en propuestas de enseñanza que articulen la teoría con la práctica desde un enfoque experiencial y con involucramiento social.

Esto último queda explicitado en lo que se define como las “Actitudes de graduado/a FADU” (p.62) donde se puede apreciar el lugar que se le da a la responsabilidad ética y el compromiso social en la formación de ciudadanos universitarios.

- **Contar con compromiso ético y social** vinculado al lugar o región en el que se desenvuelve, con atención a los ecosistemas. Ofrecer respeto tanto en el ejercicio del trabajo colectivo como individual a todos los actores y disciplinas que se vinculen e intervengan en los proyectos
- **Denotar desempeño responsable** sobre acciones de conservación y protección del patrimonio cultural, social y ambiental en plena consciencia de los impactos que se generan.
- **Operar con predisposición al aprendizaje permanente**, la proactividad y la actualización del conocimiento. En atención a un mundo en constante transformación, asimismo ofrecer ductilidad para el trabajo colaborativo y/o la conformación de equipos/proyectos de investigación en una práctica inter o transdisciplinaria.

2.3 Indagaciones sobre articulación entre teoría y práctica en FADU- UNL.

Recuperamos los aportes de Estefanía Fantini (FADU-UNL) quien es docente e investigadora de nuestra casa de estudios y se ha orientado al abordaje de la didáctica proyectual desde su tesis de Maestría en Didácticas Específicas titulada: *Aproximaciones entre teoría y práctica: la enseñanza del proyecto como experiencia diseñada*, la cual fue publicada del año 2018. Recuperamos sus valiosos aportes, no solo porque es una docente de la Facultad sino también porque co-dirige el Proyecto de Investigación CAI+D: La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual, dirigido por la Dra. Isabel Molinas y dentro del cual se enmarca y aporta la presente investigación.

El texto se constituye como un antecedente, en tanto plantea un enfoque sobre la didáctica proyectual y las estrategias puestas en juego para la enseñanza y aprendizaje de nuestra disciplina. Se recuperan aquí pregun-

tas que plantea Fantini sobre la relación teoría y práctica; ¿Cómo se constituye dicha relación? ¿Cómo inciden en esa relación las decisiones, la estructura y los recortes propios de un currículo? y ¿Cómo incide la dimensión epistémica e histórica de una disciplina?.

Además es relevante para la presente investigación el papel otorgado a la educación experiencial en la enseñanza del Diseño, entendida como un camino posible para disminuir la distancia entre la teoría y la práctica en la formación proyectual: “Este tipo particular de aprendizaje contempla estrategias de enseñanza que sirven de puente no solo entre la teoría y la práctica, sino también entre lo que se aprende en las aulas y los escenarios de la vida real y cotidiana”(Fantini, 2016).

En su investigación inclusión genuina de la experiencialidad en el currículo universitario como un instrumento capaz de disminuir el carácter “fragmentario”. Su lectura del currículum es desde una visión integradora apostando a “experiencias para andamiar lo complejo” (Fantini, 2019). Lo anterior proviene de una concepción del pensamiento complejo que se pone en juego en el proceso proyectual, para lo cual la autora recupera los aportes de Morin (1990 [2005], 17). Fantini plantea la educación experiencial como “hilos” que operan diagonalmente en esa textura, para ilustrar esta idea dice:

[...] nos centraremos en la importancia de la dimensión práctica, potenciadora de diálogos inter y transdisciplinares al interior del plan de estudios. De acuerdo con ello, la experiencia podrá actuar como el tejido conectivo entre los espacios curriculares que se interpretan fragmentariamente.

(Fantini, 2019: 110)

Este texto es de gran relevancia como antecedente e investigación. Primero por tratarse de una tesis de Maestría Didácticas específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, y estar centrada en la práctica docente en la Facultad de arquitectura Diseño y Urbanismo de la casa de estudios. Lo cual significa un aporte a la investigación sobre la enseñanza del diseño desde una mirada local sin perder de vista la escena del diseño a nivel global y de nuestro país.

En la enseñanza del proyecto, la relación que se establece entre la teoría y la práctica constituye un punto central de interés. Según Fantini, muchas veces la teoría pasa a ocupar un lugar secundario, esto se debe al carácter práctico de la enseñanza proyectual.

Concebimos la mencionada relación como el producto de una sumatoria de factores entre los cuales se detectan las decisiones enmarcadas institucionalmente en el currículo de la carrera, los lineamientos históricos que determinan el diseño curricular, las trayectorias que dicho diseño habilita y las acciones, políticas y estrategias que la institución arbitral para gestionar la vinculación de la dupla como sustrato disciplinar. (Fantini, 2019: 11)

Por último en el séptimo capítulo la autora titula un apartado *Educación experiencial para consolidar el vínculo teoría y práctica*. Allí apunta a revisar los beneficios de la educación experiencial para consolidar la relación de la teoría y la práctica. De lo anterior resulta reveladora la síntesis que propone al caracterizar la enseñanza del diseño en nuestra facultad (Fantini, 2018) donde la educación experiencial puede contribuir a desarrollar:

- **la crítica** como elemento fundamental de la autoevaluación del proyectista
- **la autonomía** como propósito en la formación de los estudiante
- **las comunidades de aprendizaje**, como ámbitos de intercambio.

Otro antecedente de indagaciones sobre la articulación teoría y práctica en nuestra facultad es el artículo *Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula* del libro *Integración docencia y extensión 2, otra forma de enseñar y aprender* del año 2013 de autoría compartida de Isabel Molinas, Nidia Maidana, Estefanía Fantini y Cristian Vázquez.

Este artículo es resultado de la integración de investigación, docencia y extensión y la problemática abordada se

identifica en el ámbito de un proyecto de investigación CAI+D denominado *Poéticas y políticas del diseño de comunicaciones visuales en Santa Fe*, el mismo incluye una propuesta de intervención de diseño que articuló el trabajo de los estudiantes y docentes, con las inquietudes y necesidades de los vecinos de un barrio de la ciudad. Desde el proyecto se detectó una problemática vinculada al deterioro del sistema señalético emplazado por la Municipalidad de Santa Fe en la zona de referencia del proyecto.

Desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, una de las cuestiones centrales es comprender la complejidad del emplazamiento, función, pertinencia y adecuación de comunicaciones visuales en el espacio público. [...]valoramos el enfoque pedagógico de la educación experiencial ya que nos permite trascender el fragmentarismo y la colección de contenidos, a la vez que nos posibilita una mirada integral sobre el programa de la asignatura (en las PEE que reseñamos esto se transparenta en el Trabajo Práctico Integrador que desarrollan los estudiantes a lo largo del cuatrimestre). (Molinas y otros, 2013:125)

Desde este enfoque el aprendizaje a través de la experiencia cobra valor, el trabajo se orienta a partir de los escritos de John Dewey (1916 [1998], 1930, 1934/1980 [2008], 1938 [1960]) y David Kolb (1984, estas teorías tienen especial gravitación en el planteo. De Dewey se recupera su planteo sobre la acción social de la vida en democracia y la promoción de experiencias educativas plena. Desde el trabajo plantean que el interés por las relaciones entre educación y vida, entre pensamiento y acción, define una manera particular de concebir el lugar de la teoría en la enseñanza a la que adherimos. Se recuperan las premisas de educación experiencial en términos de prácticas que trabajan con problemas “reales” y que promueven aprendizajes auténticos: Son prácticas que conmueven y perduran, en gran medida por los desafíos que implica trabajar con problemas reales, desde una perspectiva holística y con el firme propósito de promover aprendizajes auténticos. (p. 126)

Es relevante lo que los autores sintetizan como puntos que, según Dewey (1916 [1998]:133) convierten a una experiencia en reflexiva (p.127), es decir que sea “capaz de engendrar una teoría” al posibilitar ciertos procesos psicológicos superiores, ordenados secuencialmente del siguiente modo:

- 1) perplejidad, confusión, duda**, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado;
- 2) una anticipación por conjetura**, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndose una tendencia a producir ciertas consecuencias;
- 3) una revisión cuidadosa** (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclara el problema que se tiene entre manos;
- 4) una elaboración** consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis. La extensión, pretensión y precisión de las etapas tercera y cuarta son las que distinguen una experiencia reflexiva característica de la realizada en un plano de ensayo y error. Convierten al pensar en una experiencia.

En cuanto a la metodología de análisis para organizar la experiencia los autores recuperan los aportes de David Kolb en *Experiential Learning* (1984:38) cuando define al aprendizaje como: “el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. Según los autores el énfasis está puesto en la creación y recreación permanentes antes que en los resultados. Su esquema se compone de cuatro momentos y su relevancia radica en la capacidad para promover de manera gradual conocimientos estratégicos. Camillioni

retoma los cuatro pasos del ciclo del aprendizaje de Kolb (1984) y hace una relectura en términos de espiral de aprendizaje, en dirección ascendente en la medida en que cada experiencia concreta requiere una nueva perspectiva para su observación reflexiva. Finalmente consideramos que la siguiente cita recomponen el sentido del trabajo y la pertinencia disciplinar de la educación experiencial desde el compromiso social del diseño.

[...] la contextualización de los conocimientos disciplinares contribuye al abordaje de la complejidad inherente al diseño de comunicaciones visuales, puesto que favorece la identificación de las principales dimensiones de análisis del tema en cuestión, aporta herramientas metodológicas para el trabajo de campo y posibilita la conceptualización del diseño como regulador social de comportamientos en el espacio público. (Molinas y otros, 2013:136)

En una línea similar encontramos otro antecedente, que si bien no es en el ámbito específico de la LDCV, sino en arquitectura aporta cuestiones relevantes para la presente investigación. Se trata de un artículo más reciente denominado *El currículum integrado*. La experiencia de la FADU-UNL de Patricia Pieragostini, Mónica Osella, Adriana Sarricchio y María Laura Badella del 2021. Las autoras son integrantes del Laboratorio de Insumos Didácticos para la Educación Multimedial (LIDEM)⁷ de FADU - UNL. Las autoras parten de un análisis comparado del plan de estudios, el perfil del egresado y la malla curricular en tanto instrumentos de interpretación del currículum formal. Si bien analizan el modelo curricular integrado de arquitectura, aunque de igual manera sirve en tanto forma parte de la misma facultad, siendo parte del proceso de transformación y rediseño curricular que mencionamos anteriormente que nos posiciona a los docentes como “sujetos del currículum” (de Alba, 2024).

Cabe recordar que el Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura y Urbanismo, al igual que la LDCV, ha sido diseñado tomando los criterios del modelo de currículum integrado con una estructura compuesta por tres ciclos de aprendizaje en sentido horizontal, y tres áreas de conocimientos en sentido vertical. En a los ciclos las autoras resumen:

[...] El currículum estructurado por ciclos implica considerar relaciones temporales, de secuencia ascendente, en forma espiralada, creciente, de configuración de planos jerárquicos entre los tipos de formación. Cada ciclo está relacionado con el conjunto a partir de continuidades en los tipos de formación. La identidad de cada ciclo se configura en relación a dos criterios: los tipos de formación general y disciplinar que debe aprender el estudiante y los tipos de conocimientos y competencias involucrados. (p.106)

Se comparte el supuesto sobre el currículum, en tanto construcción cultural donde cada comunidad académica se posiciona ideológicamente y define los elementos que serán constituyentes del mismo. Ello implica toma de decisiones donde se pone en relación un modelo educativo que articula competencias, estándares de calidad, evaluación y relación con el medio. Las autoras plantean dos formas de entender el currículum, una más cercana a las instituciones y a la racionalidad originaria del currículum y otra más centrada en el sujeto del aprendizaje, a lo singular e irreplicable de cada experiencia educativa. Desde esta perspectiva reclaman propuestas que articulen ambas posturas.

Para comprender la complejidad de la realidad curricular, las autoras plantean la necesidad de abordar distintos enfoques y posicionamientos. Si bien el recorte del análisis se refiere al currículum formal, o lo que las

⁷ Creado en el año 2001, el LIDEM reúne investigaciones vinculadas a la Didáctica del Proyecto y del Arte, indaga en la problemática de los procesos de enseñanza – aprendizaje del Arte y el Diseño, con el objetivo de aportar en la construcción de una didáctica específica y la progresiva integración de las TICs en los mencionados procesos.

autoras definen como el “aspecto documental del currículum”, en tanto guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo para su desarrollo. Y a partir de allí proponen generar una plataforma para mirar en el futuro la relación entre el currículum formal, el currículum real y el currículum oculto.

Siguiendo este planteo se recupera la mirada de Angel Díaz Barriga (2023), tras explicar que una de las tensiones todavía no resuelta se remonta a los orígenes del campo curricular de principios del siglo XX. Según el autor estas tensiones provienen de dos vertientes que expresaron dos maneras de visualizar el currículum: La que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, perspectiva que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, y la que lo vincula con conceptos como vida cotidiana, currículum como práctica educativa y realidad curricular, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular el aula (Díaz Barriga, 2023: 1).

Resumiendo, las autoras expresan que a 17 años de la Transformación Curricular de las carreras de Arquitectura y Urbanismo de FADU pueden visualizarse potencialidades y tensiones del modelo curricular integrado que se ha consolidado progresivamente. Sin embargo y en miras del proyecto vigente de actualización curricular detectan una vacante en las precisiones sobre cuáles serán los modelos de enseñanza a emplear, los métodos didácticos y las técnicas y estrategias a incorporar que correspondan a la lógica de las disciplinas que integran las áreas. En este sentido las autoras sostienen que el Plan de Estudios no solo debe contener qué deben “saber y saber hacer” los estudiantes sino también “cómo y con qué” van a adquirir el saber y el saber hacer. Esto último, al igual que la presente investigación, pone el foco en el aspecto metodológico de las prácticas educativas en la FADU.

2.4 Experiencias de Aportes a la metodología proyectual en Prácticas de involucramiento social

El primer texto que recuperamos por sus aportes a la metodología proyectual en prácticas de involucramiento social lo encontramos en el artículo que forma parte del Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos] Núm. 103 del año 2020 con el eje temático denominado *Desafíos del diseño: interdisciplinariedad y enseñanza*. En esta edición Rodrigo Gajardo y Tamara Vicencio escriben *Diseño, antropología y complejidad social: la creación en el territorio, el caso Saber Hacer*. Allí analizan los distintos aspectos que hacen al diseño hoy con un carácter propositivo. Puntualmente recuperamos este trabajo por ahondar en el aspecto metodológico del Diseño al describir un panorama actual del campo en el que existe una creciente inquietud por integrar diferentes formas de aproximación a las experiencias de intervención territorial.

Se trata de un análisis de experiencia con un enfoque híbrido de diseño y antropología, donde los métodos de análisis territorial y cultural se combinan con los métodos proyectivos del diseño para la innovación, resultando en estrategias de innovación abierta para el trabajo con comunidades y territorios, basadas en experiencias de co-creación y desarrollo de comunidades en entornos intensivos de colaboración. Sobre la convergencia de métodos de las Ciencias Sociales y el Diseño en proyectos de innovación en complejidad, los autores expresan:

La convergencia entre D+A implica repensar cada una de estas disciplinas, sus métodos y enfoques. La capacidad analítica, reflexiva de la Antropología, puede ser llevada a otros espacios con la colaboración del Diseño, teniendo en cuenta las potencialidades con las que cuenta al momento de proyectar acciones en un territorio específico. Si bien, la Antropología tiene sus propias formas de intervenir espacios significativos, por ejemplo, de la mano de la Antropología aplicada; el Diseño le permite integrar un área práctica con mayor creatividad, dando lugar a soluciones pensadas en las necesidades de las personas. (Gajardo y Tamara Vicencio, 2020:276)

Uno de los apartados del texto trata de una “Introducción a las bases epistemológicas y metodológicas del trabajo etnográfico en la intervención de realidades complejas”. Para ello se adentran en los orígenes de la etnografía como forma de construir un conocimiento y afirman que: Lo importante de esto es comprender que un uso del método etnográfico implica cierta complejidad, no solo se trata de ir a un lugar y observar, sino que exige de parte del investigador rigurosidad en distintas áreas, metodológica, teórica, incluso éticas. (p.266) Desde la presente investigación se insiste en la importancia de diseñar experiencias para el aprendizaje en prácticas de involucramiento social. Estos planteos encuentran similitudes con los principios etnográficos del “estar ahí” y el acto de diseñar como acción que impacta en el hábitat humano.

En este artículo recuperan un caso⁸ y se centran en aquellas etapas y procesos donde el uso de aproximaciones de Diseño y Antropología (D+A) se hicieron evidentemente necesarias para resolver la complejidad del contexto social donde fueron aplicadas. Es así que terminan por definir tres etapas fundamentales:

Primera etapa: Diagnóstico del territorio, se aplicaron métodos cuantitativos y cualitativos para el levantamiento de tres estudios preliminares: línea base y datos de la industria; Etnografía productiva; y tendencias.

En la segunda y tercera etapa: llamada “Definición y Testeo”, se llevaron a cabo los diversos talleres y programas de trabajo con el grupo y actores que posteriormente formaron la comunidad donde se incorporaron enfoques D+A: experiencias de co creación y talleres de comunidad.

Estos enfoques etnográficos aplicados a las prácticas quedan definidos como “etnografía productiva”.

En base a la información recabada, el proyecto se pudo ir adaptando al contexto en el cual pretendía intervenir, tomando en cuenta las distintas dimensiones involucradas para un trabajo pertinente en el territorio. Inicialmente, el método de trabajo empleado para los talleres de co-creación fue desarrollado con un carácter eminentemente intuitivo, inspirado inicialmente en un proceso de diseño e innovación tradicional (investigar, idear, prototipar, testear) que fue deconstruido mediante estrategias participativas (construcción de equipos, dinámicas de trabajo in situ) y una filosofía de innovación abierta (reglas de colaboración, liberación de resultados, entre otros). El enfoque D+A, presente en estas intervenciones, estuvo ligado a la coherencia y consistencia entre las actividades diseñadas y la data cualitativa y cuantitativa revelada en el contexto territorial donde se estaba trabajando. Para ello, la noción de perfiles de usuarios, capacidades tecnológicas y técnicas, microtendencias, así como también el uso de dinámicas de colaboración y resultados generados en las instancias de comunidad, se transforman en recursos clave para la proyección de estas experiencias vinculadas. Para efectos de sistematización se presenta a continuación un cuadro resumen de los recursos utilizados en cada fase de co-creación. (Gajardo y Tamara Vicencio, 2020:275)

⁸ Proyecto FIC-R del Gobierno Regional Metropolitano de Santiago (GORE) “Diseño + Oficios” (D+O), por la iniciativa Saber Hacer (hoy Fundación Saber Hacer) y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resulta de particular interés para la presente investigación las dimensiones de una metodología participativa por abordar prácticas de diseño con intervención territorial. En los Talleres de Comunidad se retoman las cuatro dimensiones de la Metodología Participativa (Jara, 1987) y aclaran que estas cuatro dimensiones se dan de manera conjunta, aunque una pueda tener más peso que la otra.

Dimensión investigativa, la cual está involucrada en la generación de saberes, en relevar la memoria colectiva del grupo y, también, profundizar conocimientos respecto de los procesos de intervención.

La dimensión pedagógica tiene el rol de acompañar o facilitar el tránsito ordenado en los procesos de aprendizaje del grupo.

La dimensión comunicativa es esencial en la aplicación y eficacia de este tipo de metodología, ya que se traduce en intercambio de reflexiones, conocimientos, opiniones. Por último, la

Dimensión creadora (teórica): esta dimensión se observa mediante la construcción de productos permanentes que modifiquen de manera positiva la vida de los agentes involucrados. Por otra parte, esta última dimensión también está involucrada en la sistematización de las experiencias participativas de intervención social, donde también se generan cambios y conocimiento para el grupo facilitador.

A partir de lo anterior recuperamos a Flor Abarca Alpízar en su texto *La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica* (2016) quien explica que en conjunto con las cuatro dimensiones, opera la triada del “bucle” de la metodología participativa es decir “práctica-teoría-práctica” esta triada tiene la facultad de dar unidad, coherencia y articulación a los procesos participativos en una colectividad determinada para el aprendizaje. La relación entre práctica- teoría-práctica tiene su fundamento en el hecho de que la práctica social es fuente, criterio de verdad y fin último del proceso de conocimiento:

En el primer elemento de la triada, práctica, se reconocen las problemáticas y realidad que rodea al grupo, así como también se valoran las experiencias y conocimientos con el que cuenta cada una de las personas que integran la colectividad. Se refuerza la autoestima y valor de los integrantes del grupo, promoviendo la cohesión de las personas y mejorando el sentido de pertenencia del colectivo. En el segundo elemento de la triada, teoría, se promueve el trabajo colaborativo, espacios de diálogo basados en el respeto, donde se refuerza la confianza en el grupo. El tercer elemento de la triada, nuevamente práctica, implica un cambio positivo en las condiciones de vida de quienes participan de una colectividad. Debemos ser capaces de construir procesos de conocimiento integral, ser capaces de elaborar propuestas que estén a la altura de las necesidades del conjunto de personas involucradas (Abarca Alpízar, 2016:100).

Como decíamos en la introducción a este capítulo de antecedentes hacia el final nos interesa recuperar experiencias relevantes por sus aportes a la metodología proyectual sean plausibles de ser incorporadas en procesos de enseñanza aprendizaje. Desde estas perspectivas se plantea un Diseño “con” en contraposición al ya conocido diseño “para” la gente, la diferencia radica en que se trata de una co-producción con los usuarios y un involucramiento mayor con la realidad. Consideramos relevante instalar estos enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje del diseño como paradigma.

A continuación se recuperan una serie de experiencias de diseño que promueven metodologías en prácticas de involucramiento social.

Metodologías para el diseño del cartel social

El primer texto pertenece a Carlos Riaño, Juan de la Ros y Diego Bermúdez denominado *Metodologías para el diseño de cartel social desde América Latina* del año 2010. Esta producción resulta de relevancia porque reúne experiencias realizadas en Talleres de Diseño Gráfico de Bogotá, México DF, Barranquilla, Manizales y La Paz. El valor de este proyecto radica en ser un ejemplo de investigación de diseño que surge de los talleres mismos donde se generan las propuestas de enseñanza. Retomamos la definición de los autores sobre el proyecto:

Este es un proyecto de investigación-creación en el área de la expresión gráfica, específicamente planeado para el desarrollo de carteles que abordan problemáticas actuales en nuestras ciudades de América Latina: contaminación, desigualdad social, maltrato infantil, subdesarrollo, entre otras. El objetivo va más allá de un deseo académico y plantea una necesidad del diseño: la de servir de gestor de la sociedad (Riaño, De la Rosa y Bermudez, 2010:33)

Coincidiendo con los autores y razón por la cual se toma este caso como un antecedente es por sus hallazgos más importantes:

1. **La posibilidad de utilizar al diseño como herramienta de transformación social**, haciendo al diseñador responsable de intervenir en los procesos sociales que se dan en su entorno.
2. **Poner en funcionamiento estrategias metodológicas** que permitan a los estudiantes trascender la noción de inspiración para asumir una postura lógica que contemple factores que influyen en la construcción de la imagen desde su lugar de producción y del entorno.

Una de las experiencias que recuperan los autores tiene que ver con recorridos por la ciudad con el fin de resignificar y descubrir el contexto inmediato pero muchas veces ignorado en las prácticas de enseñanza. Ello les permite resignificar el lugar cotidiano y su comunidad.

Como memoria, el texto cuenta de las propias metodologías, las reflexiones conceptuales, y los resultados de algunos de los participantes de los talleres, reflejados en los carteles obtenidos. Es interesante la concepción de un taller como espacio pedagógico que “rebasa” las paredes del aula hacia el territorio ciudad. Vale la pena recuperar el interrogante que da origen al proyecto ¿cómo aproximarnos al proceso de creación de un cartel? en tanto contenido de la materia y pasar a preguntarse ¿Cómo logramos llevar a cabo un proceso exitoso- que usualmente se lleva a cabo en varias semanas, en solo tres sesiones - sin convertirlo en un ejercicio formulista que elimine la complejidad del problema? Se evidencia aquí una preocupación no solo por “qué” se enseña, sino “cómo” se enseña y un claro posicionamiento disciplinar:

Nuestra intención se volcó hacia un desarrollo de metodologías que permitieran definir un camino diferente, que le permitiera al participante una búsqueda a partir de un proceso lógico y la generación de respuestas adecuadas a las problemáticas planteadas en un tiempo breve. (p.33)

El cartel como tipología de diseño por excelencia y presente desde los orígenes del diseño gráfico. Se constituye como el proyecto mediador para la construcción del conocimiento habilitando procesos heurísticos complejos. Es decir, convoca la capacidad personal de quien diseña, dónde está en juego su responsabilidad de investigación, su eficacia y solvencia en el manejo de los recursos técnicos y las estrategias comunicativas pero también obliga a tomar un compromiso con el tema.

En contextos donde las problemáticas sociales son cada vez más agudas surge la necesidad de crear espacios para la reflexión y de acción que mejoren la calidad de vida. Una de las conclusiones que aportan los autores y que se repite en las prácticas retomadas para el corpus de la presente investigación tiene que ver con el rol activo de la Universidad en el entramado social y del diseño como agente de cambio, los autores expresan: “Nuestro proyecto podría no solo proponer una problemática, sino también servir de muestreo de la realidad social que se vive en nuestros países”. (p.20).

Podemos relacionar esta experiencia con la noción de “dispositivo pedagógico articulado” (Souto, 1996) en tanto

conjuga modalidades y contribuye a la formación genuina de los sujetos que aprenden.

El taller, en este sentido, se presenta como un espacio para la acción social. La pertinencia de esta experiencia como antecedente radica en la preocupación por construir una metodología proyectual desde una mirada compleja y territorial con un doble objetivo el didáctico-social.

La coproducción del usuario en los servicios públicos

Otro de las experiencias a recuperar proviene del Laboratorio de Gobierno de Chile que se crea con el fin de desarrollar, facilitar y promover procesos de innovación centrado en los usuarios dentro de las instituciones del Estado chileno⁹. Se trata de un espacio que desarrolla capacidades de innovación en el sector público a través de experiencias de aprender-haciendo y formando funcionarios públicos en un amplio rango de metodologías de innovación. El documento se constituye como un antecedente importante porque aborda el aspecto metodológico en procesos de diseño de involucramiento social. Además porque generan una propuesta metodológica adaptada para contextos de servicios sociales lo cual genera especial gravitación sobre dos ejes importantes de nuestra investigación que es el aspecto metodológico de los procesos proyectuales y las prácticas de involucramiento social.

En este documento (Tello y Fulgueiras, 2017) abordan el rol del usuario como co-productor del servicio en conjunto con el Estado. Primero se analiza el rol de la coproducción del usuario y las implicancias que ello tiene para el diseño, implementación y evaluación de los servicios públicos. En la segunda parte, se discute la forma adecuada de escuchar a los usuarios de manera de incorporarlos activamente en el diseño y en la tercera parte, se propone una metodología para diseñar los servicios públicos con los usuarios.

El paradigma de la co-producción releva la necesidad de identificar con claridad quiénes son los involucrados en la prestación de los servicios públicos. Para poder diseñar e implementar servicios que logren transformar la realidad es necesario identificar, escuchar y empatizar con las opiniones, necesidades, posibilidades y limitaciones de todos aquellos involucrados en su desarrollo y entender las relaciones que se dan entre éstos. (Tello y Fulgueiras, 2017:8)

La co-creación implica superar el paradigma del “diseño experto”, aquel donde unos pocos llegan a la mesa con soluciones predefinidas, para transitar hacia un diseño basado en el intercambio e iteración horizontal entre agentes públicos y usuarios en la búsqueda de conocimiento, ideas y soluciones. (p.11)

Resulta de gran interés lo que las autoras denominan “Metodología de triple diamante” basada en Doble Diamante del Design Council¹⁰ conformado originalmente. al cual añaden un tercer diamante centrado en la etapa de implementación de los servicios y su escalamiento para transformarse en política pública. El proceso es iterativo, testeando y descartando ideas de forma permanente, considerando la co-creación como un elemento transversal desde la etapa Definir en adelante.

Así el modelo queda conformado por seis etapas: Descubrir, Definir, Desarrollar, Entregar, Pilotar y Ajustar. Estas etapas se organizan en torno a cuatro hitos principales que consisten en la identificación del problema o encargo, la re-definición del mismo, la creación de soluciones beta y finalmente el establecimiento del servicio como parte de la política pública.

⁹ <https://www.lab.gob.cl/>

¹⁰ Design Council, “Eleven lessons: Managing design in eleven global companies-desk research report”, Design Council, 2007.

La figura del diamante visualiza un proceso que se basa en la divergencia inicial del pensamiento, lo que permite explorar una gran cantidad de ideas y puntos de vista diferentes y la posterior convergencia del mismo, en la medida que se seleccionan los hallazgos o soluciones que mejor responden al problema formulado. El Diseño de Servicios ofrece metodologías útiles para incentivar una co-producción virtuosa:

A modo de síntesis retomamos las seis etapas propuestas.

Descubrir

La etapa Descubrir toma como punto de partida la identificación de un problema u oportunidad de mejora. La identificación puede ser llevada a cabo por el equipo de diseño o puede ser una solicitud externa. El objetivo es identificar las necesidades de los usuarios y agentes vinculados al servicio público, generando hallazgos o revelaciones clave que permitan entenderlos en toda su complejidad. En esta etapa no se están buscando respuestas concretas, sino preguntas que permitan adentrarse con profundidad en la realidad experimentada por los agentes y usuarios. Esto implica desarrollar nuevas formas de escuchar y entender a los actores involucrados.

La combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas durante esta etapa permitirá obtener información y generar conocimiento para guiar el posterior proceso de diseño. Es importante resaltar que esta etapa es llevada a cabo por el equipo de diseño, siendo los agentes y usuarios objeto activo de la investigación. Se da comienzo a la co-creación trabajando, en base a la información de la etapa anterior, con agentes y usuarios para re-definir el problema y los objetivos del servicio a diseñar/ rediseñar. La metodología permite cuestionar el problema original identificado y repensarlo hasta asegurar que efectivamente sea aquel que es necesario resolver.

Definir

Se da comienzo a la co-creación trabajando, en base a la información de la etapa anterior, con agentes y usuarios para re-definir el problema y los objetivos del servicio a diseñar/ rediseñar. La metodología permite cuestionar el problema original identificado y repensarlo hasta asegurar que efectivamente sea aquel que es necesario resolver. Los resultados de esta etapa se ven reflejados en la creación de un “Encargo de Diseño” el cual define los atributos conceptuales y formales que las propuestas de solución deben contener, generando así un marco de referencia que permite guiar las siguientes etapas del proceso.

Desarrollar

Esta etapa comprende el desarrollo de soluciones que son puestas a prueba a través de la iteración con agentes, usuarios y expertos. Se busca desarrollar y testear soluciones diversas de forma rápida y a bajo costo utilizando técnicas de prototipado que permitan identificar fortalezas y debilidades de las distintas alternativas e ir ajustándose reduciendo el riesgo de las soluciones y la incertidumbre. La experiencia que se adquiere en cada etapa complejiza progresivamente la propuesta y sus prototipos y se basa en el concepto de “error inteligente” entendido como la posibilidad de cometer errores con bajo impacto – como los que se comenten en el desarrollo de un prototipo – e ir incorporando sistemáticamente los aprendizajes que estos generan. Este proceso es particularmente útil para anticipar las consecuencias no deseadas de las soluciones creadas, ya que toma en consideración un caleidoscopio de miradas sobre las mismas.

Esta etapa hace uso intensivo de herramientas del diseño, como lo son las visualizaciones, mapas de usuarios, sets de prototipado, y de testeo, entre otros. Estas herramientas permiten hacer tangibles las ideas, lo que facilita su discusión concreta y el análisis en conjunto.

Entregar

En esta fase se selecciona una de las soluciones anteriormente testeadas y aprobadas y se la define en detalle creando una solución beta (cuyas características son abordadas más adelante). Esta etapa es responsabilidad del equipo de diseño, que debe ser capaz de integrar los resultados de la etapa anterior en una solución única que considere los aprendizajes del proceso y que es discutida con los actores involucrados.

La co-creación permite analizar la versión final con los agentes y usuarios, recogiendo sus observaciones y mejoras, para asegurar el perfeccionamiento de la solución. El nivel de desarrollo de la solución que se alcanza en esta etapa debe ser una versión beta, es decir, un servicio diseñado y listo para implementar, pero que aún debe estar abierto a recibir la opinión y retroalimentación de los actores involucrados una vez que se implemente de cara al público.

Pilotear

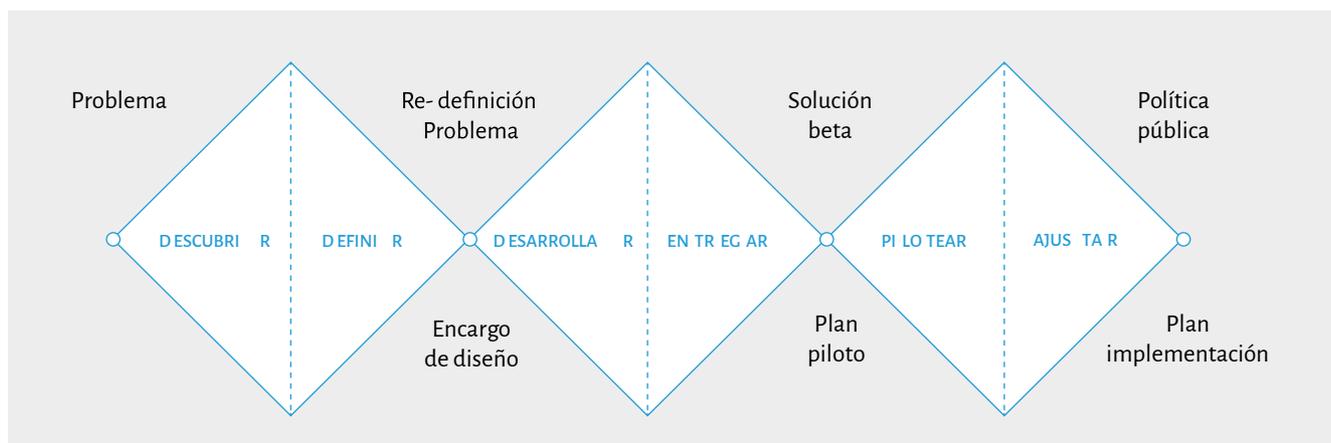
Esta fase consiste en la implementación y testeo de la solución beta y su mejora a través del involucramiento de una mayor cantidad de agentes y usuarios. Es una etapa fundamental para la identificación y mitigación de riesgos y tiene el potencial de generar importantes ahorros identificando errores que se pueden subsanar antes de la masificación de los cambios.

Implementar una solución pública beta implica una interacción distinta con el usuario a la que tradicionalmente se da en los proyectos pilotos y en ese sentido esta fase del diseño de servicios no es igual a las de otros proyectos piloto. En el piloto se prueba a pequeña escala un diseño final en donde el rol del usuario se reduce principalmente a utilizar el producto o servicio bajo el permanente monitoreo del proveedor de éste.

La versión beta de un software corresponde a una versión casi final del producto que es utilizada como medio para atraer a usuarios que la prueben en condiciones reales. Resulta relevante, en esta fase, diseñar los canales y mecanismos que se utilizarán para recibir los comentarios, opiniones y retroalimentación por parte de los usuarios. Es necesario además que estos mecanismos sean transparentes y que se aclare que el equipo de diseño será el “curador” de las soluciones de mejora.

Ajustar

En base a los aprendizajes de la fase de pilotear, la solución Beta debe ser ajustada para efectos de mejorar su diseño y elaborar un plan de implementación que permita su escalamiento gradual. El ajuste de la solución Beta deberá hacerse en base a la co-creación con los agentes y usuarios, utilizando muchas de las herramientas de las fases anteriores, pero ajustándose a plazos menores de tiempo y niveles de consolidación mayor de las soluciones.



Fuente: reinterpretación de Tello y Fulgueiras, 2017 sobre la base del Doble Diamante del Design Council 2007 para el diseño de servicios públicos.

Metodologías participativas orientadas a la transformación de la realidad: el caso de iconoclasistas

En el contexto local resultan de gran interés el proyecto Iconoclasistas¹¹ como antecedente no sólo por promover metodologías participativas orientadas a la transformación de la realidad, sino también por su impronta visual/gráfica como forma de democratizar la información y promover la participación, definidas por sus creadores como “gráficas creativas de investigación colaborativas” través de las cuales promueven narraciones críticas que disputan aquellas instaladas como hegemónicas.

Iconoclasistas es un dúo formado por Julia Risler (Doctora en Ciencias Sociales) y Pablo Ares (artista gráfico autodidacta) en mayo de 2006, que se inicia como un laboratorio de comunicación social desde el cual producen gráficas (pósters, publicaciones, cartografías, etc.) e intervenciones urbanas. En la actualidad, su actividad se despliega en tres dimensiones de saberes y prácticas: artísticas (poéticas de producción y dispositivos gráficos), políticas (activismo territorial y derivas institucionales) y académicas (pedagogías críticas e investigación participativa). El proyecto forma parte de una red dinámica de afinidad y solidaridad dispersa por distintos puntos del mapamundi participando asiduamente en charlas, encuentros y exposiciones en museos, festivales, simposios, bienales y congresos tanto en el ámbito nacional como internacional.

Metodologías¹²

El proyecto pone a disposición dispositivos de investigación colaborativa y recursos pedagógicos para uso comunitario. Entre estos recursos se encuentran una serie de metodologías, que han puesto a prueba y perfeccionado a través de la experiencia.

Mapeo territorial

Espacio colaborativo orientado a desplegar creativamente una investigación sustentada en los saberes y las experiencias cotidianas de los participantes. A través de la utilización de mapas e iconografías, se elabora un conocimiento situado que apunta a construir un diagnóstico crítico del territorio, ponderando las principales problemáticas, y las alternativas organizadas para la transformación de las mismas. Las jornadas de investigación colaborativa son concebidas como plataformas de conversación e intercambio de información entre vecinos, activistas y profesionales de diversas disciplinas.

Panel metodológico

Espacio de activación de paneles gráficos para la formación de herramientas de investigación colaborativa que tengan interconexiones y sean diversas. Se trabaja a partir de un cruce entre la propuesta de los organizadores con las inquietudes que traen los participantes. El proceso se inicia definiendo el territorio y la temática, luego se elaboran las categorías y se dibujan los íconos. Con esa base comienza un proceso de investigación organizado en multiplanos.

Corporalidades Se trata de construcciones que pueden ser analizadas como mapas. Desde su sitio web explican que los cuerpos de mujeres y disidencias configuran territorios particulares, atravesados por múltiples violencias. No sólo se configuran como superficies de impacto de las tramas de poder, como territorios de conquista y explotación, sino que también cobijan una potencia de representación novedosa y disruptiva.” Lo anterior puede ser aplicable a otras problemáticas.

¹¹ <https://iconoclasistas.net/>

¹² <https://iconoclasistas.net/category/talleres/metodologias/>



Fuente: <https://iconoclasistas.net/>

Diagramas situacionales

Se propone como un espacio de trabajo tramado a partir de propuestas puntuales, mediante las cuales se genera un pensamiento para un análisis de circunstancias y temáticas. A través de formas geométricas simples los participantes eligen de qué manera van a situarse (centro o periferia, cúspide o base) para observar y analizar una determinada situación. Como resultado se obtiene un panorama sinóptico que presenta simultáneamente diversos vectores de análisis, proveyendo una síntesis que permite evaluar un proceso, finalizado o en funcionamiento, o planificar el que vendrá.

Prácticas situadas

Taller que propone analizar a la ciudad como si fuera un texto semiótico. Al conceptualizar como un relato, se habilita una forma de comunicación que se despliega a partir de un ecosistema de sentidos. Los participantes, como lectores inmersos en este medio ambiente visual, interactúan e identifican esta constelación de signos, habilitando sentidos que intervienen en la construcción de subjetividades. Desde el proyecto la define como una geografía habitada y personal, una cartografía poética.

Anagramas

Esquemas para dinamizar y sistematizar talleres. Consiste en encadenamientos de analogías detonadas a partir de una potente imagen gráfica que facilita la reflexión crítica sobre diversas temáticas y territorios, por afinidad o semejanza con la figura central. Muchos conceptos potentes se construyen a partir de semejanzas, y el diseño de gráficas con este tipo de sustento resulta ser un buen disparador para pensar con otros.

Temporalidades

Ejercicio realizado a partir de diversas capas temporales y memorias subjetivas. Se desarrolla en un espacio de taller en el que se invita a los participantes a hacer un trabajo sobre el tiempo que excede el recuento de hechos aislados o de los hitos más importantes. La dinámica colabora en la generación de una memoria colectiva sobre lo vivido, y ayuda a organizar archivos dispersos para preservar la materialidad de la experiencia. Desde esta propuesta se busca recuperar y testimoniar ideas y prácticas comunitarias transformadoras.

También realizan actividades en Universidades e instituciones educativas, como espacios de investigación y formación, actividades que hacen que la universidad se proyecte al territorio y a sus problemáticas. Existen experiencias en distintas partes del país y en puntos de Latinoamérica, pero aquí retomamos dos que sucedieron en nuestra ciudad: el caso de la Escuela de Saberes socioambientales en la ciudad de Santa Fe y el Pequeño Atlas colectivo de la ciudad de Santa Fe organizado por el Museo Rosa Galisteo.

El primero constó de un mapeo de dos días organizado como actividad inaugural para la creación de una Escuela de Saberes socioambientales en la ciudad de Santa Fe en octubre de 2014. Se trabajó con un mapa gigante del área metropolitana de Santa Fe dividido en dos partes, luego se enfocaron en la construcción de relatos

con pictogramas. Los participantes eligieron una o dos temáticas que consideraron centrales, sintomáticas o paradigmáticas de diversos procesos, y las relataron mediante el uso de iconografía para visibilizar los responsables, los discursos que sobre ella circulaban, y los efectos sociales, ambientales, urbanísticos que las mismas estaban produciendo. Participaron miembros de Trama Tierra y docentes de la UNL junto a ADUL y la Cátedra Ciencia, Tecnología y Sociedad (FICH-UNL).

El segundo caso fue el taller de mapeo en la ciudad de Santa Fe que convocó a más de 250 participantes y estuvo organizado por el Museo Rosa Galisteo de Rodríguez en noviembre de 2016. Allí se creó una sala cartográfica colaborativa entre espacios culturales y artísticos, colectivos de trabajo barrial y comunitario, artistas, activistas, docentes, investigadores y estudiantes de la ciudad. La intención fue conformar un mapa de la ciudad con las principales problemáticas urbanas, y un amplio panorama sobre sus propuestas culturales y comunitarias bajo el nombre de Pequeño Atlas colectivo de la ciudad de Santa Fe.

En este capítulo se abordan los conceptos principales que conforman la investigación. Los mismos funcionan como “lentes” y dan cuenta de la postura teórica adoptada. El capítulo está organizado del siguiente modo: un primer eje destinado a la noción de construcción metodológica, luego abordamos en el eje II, lo referido a la enseñanza basada en la experiencia que nos lleva a definir la didáctica proyectual como didáctica específica del Diseño de comunicación visual abordado específicamente en el eje III. Finalmente en el eje IV profundiza sobre el aspecto metodológico en la enseñanza proyectual en prácticas de involucramiento social.

En suma, a través de la categoría construcciones metodológicas definiremos cómo se enseña una disciplina práctica que se orienta a la acción y transformación del hábitat y el valor de las experiencias de aprendizaje situadas en escenarios auténticos. En esta línea argumentativa nos preguntamos cómo se construye una metodología para la enseñanza del proyecto que sea contextualizada y participativa y que al mismo tiempo permita la construcción de conocimiento y sistematización de dicha práctica.

En síntesis, a partir del recorrido por los antecedentes podemos avanzar sobre el siguiente interrogante: **¿Cómo se pueden integrar las prácticas de involucramiento social en la enseñanza del diseño?**



Por lo visto hasta aquí, las prácticas de involucramiento social se pueden integrar en la enseñanza del Diseño de diversas maneras. En primera instancia, los antecedentes recuperados sugieren un cambio de paradigma desde el diseño “para” la gente hacia un diseño “con” la gente, promoviendo la co-creación con los usuarios y un compromiso más profundo con la realidad social. A continuación, se detallan algunos puntos clave:

Educación experiencial: Este enfoque pedagógico propone un acercamiento a la realidad social, con producciones que generen impacto sobre personas reales. Se busca conectar la teoría con la experiencia, trabajando con problemas reales para promover aprendizajes auténticos. En el campo del Diseño, la educación experiencial puede ayudar a desarrollar la crítica, la autonomía y las comunidades de aprendizaje.

Metodologías participativas: Se destaca la importancia de involucrar a los usuarios en el proceso de diseño.

Proyectos con impacto social: Se promueve la realización de proyectos que aborden problemáticas sociales relevantes, utilizando al Diseño como herramienta de transformación social y el rol de la Universidad como agente de cambio social, proyectándose al territorio y sus problemáticas.

Los casos seleccionados presentan ejemplos de proyectos y metodologías que han integrado el involucramiento social en la enseñanza del Diseño. Tal es el caso de los Talleres de car-

tel social donde se buscó que los los estudiantes puedan trascender la noción de inspiración y asuman una postura lógica que contemple factores que influyen en la construcción de la imagen desde su lugar de producción y del entorno También hemos recuperado la Metodología de triple diamante como un proceso iterativo de diseño que involucra la co-creación con los usuarios en todas las etapas, desde la definición del problema hasta la implementación de la solución. Y finalmente el Proyecto Iconoclastas, por el desarrollo de "gráficas creativas de investigación colaborativas" que buscan democratizar la información y promover la participación ciudadana.

En resumen, se puede observar como denominador común en los casos seleccionados que abogan por una enseñanza del diseño que trascienda la mera instrucción técnica y promueva la formación de profesionales con compromiso social, capaces de diseñar soluciones creativas que respondan a las necesidades de la comunidad.

En esta línea hemos recuperado las cuatro dimensiones de la Metodología Participativa según Flor Abarca Alpizar. Si bien vimos que trabajan en conjunto, una puede tener mayor relevancia que otra dependiendo del contexto. Estas dimensiones son:

Dimensión investigativa: Esta dimensión se centra en la generación de saberes, recuperando la memoria colectiva del grupo y profundizando en el conocimiento de los procesos de intervención.

Dimensión pedagógica: Su función es facilitar el aprendizaje del grupo de manera ordenada, guiándolos a través de los procesos.

Dimensión comunicativa: Esencial para el éxito de la metodología, esta dimensión se basa en el intercambio de reflexiones, conocimientos y opiniones entre los participantes.

Dimensión creadora (teórica): Esta dimensión se manifiesta a través de la construcción de productos o resultados que generen un cambio positivo en la vida de los participantes. También implica la sistematización de las experiencias para la generación de conocimiento para el grupo facilitador.

Destacamos la importancia del **"bucle" de la práctica-teoría-práctica** (Abarca Alpizar) en la Metodología Participativa. Este bucle funciona como un proceso iterativo que conecta la experiencia con la reflexión y la acción, dando unidad y coherencia a los procesos participativos. También retomamos la mirada sobre **la dimensión contextual del Diseño** (Romano, 2018) al considerar fundamental que los estudiantes comprendan el impacto social de sus producciones, desarrollen habilidades proyectuales para la transformación del entorno y cultiven un pensamiento crítico que integre la teoría y la práctica.

Capítulo 3

Encuadre Conceptual

En este capítulo se abordan los conceptos principales que conforman la investigación. Los mismos funcionan como “lentes” y dan cuenta de la postura teórica adoptada.

El capítulo está organizado del siguiente modo: un primer eje destinado a la noción de construcción metodológica. Este apartado explora la construcción metodológica en las prácticas proyectuales de involucramiento social en la enseñanza del diseño. Se centra en la idea de que el método no es un conjunto de pasos rígidos, sino una construcción creativa que surge de la interacción entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos que aprenden y los contextos particulares en que se desarrolla la enseñanza. El texto analiza la evolución histórica del concepto de currículo, la importancia de la práctica reflexiva en la enseñanza y la reconstrucción de la experiencia como fuente de aprendizaje. Se destacan las ideas de autores como Gloria Edelstein, Ángel Díaz Barriga, Edith Litwin y Charles Clark, quienes enfatizan en la importancia de una didáctica orientada a la acción, crítica y transformadora.

Luego, en el eje 2 se aborda lo referido a la enseñanza basada en la experiencia, aquí se indaga sobre la importancia de la enseñanza basada en la experiencia en la formación de diseñadores, particularmente en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FADU UNL). Se argumenta que este tipo de enseñanza, donde los estudiantes participan en proyectos reales de involucramiento social, fomenta el aprendizaje significativo, la reflexión crítica, y la construcción del conocimiento en contextos auténticos. El texto analiza la integración de la educación experiencial en el currículo, la transformación curricular actual, y la importancia de considerar el rol social del diseño en el proceso educativo. Finalmente, se exploran diferentes métodos de evaluación de la experiencia, como la sistematización de las prácticas y la creación de comunidades de aprendizaje.

Lo anterior nos conduce a definir la didáctica proyectual como didáctica específica del Diseño de Comunicación Visual abordado específicamente en el eje 3. Este apartado profundiza sobre la didáctica específica del Diseño con un pensamiento propio que se basa en la creación de artefactos y soluciones a problemas concretos, que en el caso de la LDCV se circunscribe al área de lo comunicacional. En esta sección se recuperan las etapas del proceso proyectual y los procesos de aprendizaje. Se revela la importancia del trabajo en taller y la construcción de la cosmovisión del futuro profesional a través de la práctica incluyendo proyectos reales en la enseñanza para formar diseñadores con responsabilidad social.

Finalmente en el eje 4 profundiza concretamente sobre el aspecto metodológico en la enseñanza proyectual en prácticas de involucramiento social. Partiendo de la base de que la enseñanza del Diseño está atravesada por diferentes discursos sobre los "modos de hacer" que impacta en la concepción del campo. Para ello se hace un breve recorrido de la evolución de la metodología proyectual a modo de cartografía incluyendo la influencia de la Bauhaus, la HfG y la Escuela de Ulm. Hacia el final de este recorrido, se describe el contexto del Diseño y los desafíos contemporáneos en lo que se destaca la importancia de integrar la complejidad y la participación en los procesos de diseño, haciendo énfasis en la necesidad de metodologías que sean inclusivas, accesibles y que fomenten la co-creación lo cual permite construir conocimiento desde la experiencia, generando intervenciones pertinentes a los contexto social.

Desde este marco, se ahonda en el aspecto metodológico del aprendizaje proyectual desde la noción de estrategias, que a diferencia del programa, permitan hibridar distintas construcciones metodológicas en función del contexto específico de la enseñanza, se adapta a lo cambiante, lo aleatorio y lo complejo,

En tal sentido se recupera la teoría de la complejidad de Edgar Morin ya que provee un marco epistemológico adecuado para abordar los desafíos de este tiempo, caracterizado por la incertidumbre, la pluralidad y la necesidad de soluciones socialmente responsables.

3.1 La Construcción metodológica

Una mirada desde la didáctica sobre las prácticas proyectuales

En el presente capítulo se aborda la noción de construcción metodológica desde las prácticas proyectuales de involucramiento social en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (LDCV) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Sobre la premisa de que el método en la enseñanza es una construcción dinámica y contextual, influenciada por la lógica disciplinar, la lógica de los sujetos que aprenden y los contextos particulares donde ambas se encuentran.

En esta línea es que se analiza la evolución histórica del concepto de currículo, la importancia de la práctica reflexiva en la enseñanza y la reconstrucción de la experiencia como fuente de aprendizaje. Se destacan las ideas de autores como Gloria Edelstein, Ángel Díaz Barriga, Edith Litwin y Charles Clark, quienes enfatizan en la importancia de una didáctica orientada a la acción, crítica y transformadora.

El método como categoría central de la Didáctica (Edelstein y Rodríguez, 1974) en esta investigación se problematiza desde la noción de Construcción Metodológica (Díaz Barriga, 1991, 2009; Edelstein, 1996, 2011, 2023) la misma deviene en acto creativo por parte de los docentes, donde se articula la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos de aprendizaje y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

En este primer eje abordaremos la noción de construcciones metodológicas, categoría que se constituye como central en esta investigación. Como punto de partida, resulta necesario aclarar que concebir lo metodológico como una construcción, implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular. Estas construcciones se entienden como resoluciones creativas de la relación dialéctica forma-contenido para la enseñanza en ámbitos singulares como lo es la enseñanza del diseño cuando se abordan problemáticas de interés social. Para ello se asigna un trabajo analítico con especial énfasis en la cuestión disciplinar, la problemática de los contenidos significados como puntos de anclaje para la construcción metodológica. Estas estrategias, desde la construcción metodológica suponen repensar en la complejidad de su configuración y las dimensiones que comprometen los procesos proyectuales en escenarios auténticos.

Edelstein aporta la cuestión de la autoría en la construcción metodológica y su centralidad en la propuesta pedagógica de una disciplina; el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza, así como a las articulaciones necesarias para su concreción y el énfasis asignado al dominio sustantivo de contenidos como pre-requisito ineludible para elaborar la misma.

Doy cabida así a una resignificación que amplifica el foco, al situar las estrategias en la propuesta didáctica en su conjunto, al ligarlas a adscripciones teórico-metodológicas que delimitan encuadres. Por lo mismo, no son consideradas como opciones circunstanciales, sino recurrentes, persistentes, que perfilan claramente la construcción metodológica que elabora un docente, las intencionalidades en juego y su estilo de intervención. (Edelstein, 2013: 36).

Nuestra disciplina se caracteriza por la didáctica proyectual y esta especificidad implica derivaciones metodológicas particulares tanto por la forma particular de acceder al conocimiento como por las dinámicas procesuales del proyecto. En este sentido será recuperada la noción de “campo” (Bourdieu, 1975), desde esta categoría se entiende que cada disciplina determina los límites, las reglas de su campo y un “habitus” práctico. Desde la noción de prácticas reflexivas (Edelstein, 2011) hace referencia a la importancia de estos saberes prácticos en la enseñanza, es decir aquel “saber-hacer” que surge de la experiencia y sobre lo cual insiste en reflexionar desde la didáctica de manera continua y sistemática, además de sistematizada.

A partir de aquí ahondaremos en esta noción por su relevancia en la enseñanza proyectual, y concretamente se puntualiza en la perspectiva de reconstrucción social (Pérez Gómez, 2009).

Para culminar con este tema, recuperaremos el enfoque “constructivista y reconstructivista” (Edelstein, 2013) de las experiencias, lo cual permite anticiparnos al enfoque que abordaremos en el análisis del corpus de esta investigación donde adquirirán las narraciones sobre las experiencias.

3.1.1 Qué y cómo se enseña

La problemática del currículo, historización y perspectivas

En relación a la problemática del currículo nos posicionamos desde una perspectiva culturalista o teoría crítica del currículo, vinculada con el currículo en acción y las prácticas reflexivas en la enseñanza. De allí que se concibe a lo metodológico como construcción. En concreto, se intenta problematizar el aspecto del método en prácticas de enseñanza y aprendizaje proyectual en contextos de involucramiento social por tratarse de lógicas particulares en relación al contenido, los sujetos que aprenden y el ámbito en el que toma lugar. Ello amerita un abordaje casuístico por lo específico de su configuración y las dimensiones que comprometen los procesos de aprendizaje en Diseño cuando se abordan problemas “reales”.

A modo introductorio debemos mencionar que la vertiente tecnicista que penetró en el campo de la Didáctica como una visión simplificada en la que el docente es imaginado como un mediador conductual no es posible si se concibe el aspecto metodológico condicionado por lo específico del contenido y una postura interrogativa ante él. En contrapunto desde una perspectiva que pone valor en el carácter situado de la enseñanza y el aprendizaje, retomamos a Camillioni (2007 [2012]23-24) cuando propone hablar de “didácticas específicas” haciendo referencia a “campos epistémicos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza”. Estas regiones a las que refiere la autora son cinco: niveles del sistema educativo, edades de los alumnos, disciplinas, tipo de institución y características de los sujetos. Esta investigación se circunscribe al nivel universitario en la problemática de la enseñanza del diseño en contextos de involucramiento social.

Por otro lado cabe mencionar que la concepción metodológica desde la cual el docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. Según Edelstein este planteo otorga al docente una dimensión diferente porque implica reconocerlo como un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo. Dicho lo anterior se concibe a lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real que habilita “zonas de incertidumbre” y abre intersticios a las propuestas innovadoras (Edelstein-Litwin, 1993).

Interesa plantear el concepto de currículo, entendido como el “qué” y el “cómo” se enseña. Para ello abordaremos una breve historización del término y un abordaje desde una perspectiva culturalista, al modo que lo entiende Litwin (1997[2000]) en tanto espacio de luchas que redefine sus límites constantemente. Desde esta perspectiva es que no se puede establecer una definición universal del término ya que como veremos está sujeto a las distintas concepciones y perspectivas.

Según Díaz Barriga (2003) hay dos formas de entender el currículo, una más cercana a las instituciones, a la racionalidad originaria del currículum, y la otra, más centrada en el sujeto del aprendizaje, a lo singular e irreplicable de cada experiencia educativa, según Barriga hoy se reclaman propuestas que articulen ambas posturas. Desde la mirada del autor explica que una de las tensiones todavía no resuelta se remonta a los orígenes del campo curricular de principios del siglo XX. Esta tensión deviene de dos vertientes que expresaron dos maneras de visualizar el currículum:

La que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, perspectiva que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, y la que lo vincula con conceptos como vida cotidiana, currículo como práctica educativa y realidad curricular, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular el aula (Díaz Barriga, 2003: 1).

Véase aquí la importancia y pertinencia de indagar y reflexionar sobre nuestras prácticas educativas. Tal como anticipamos, creemos relevante reponer una breve historización del término currículo, para lo cual recuperaremos las propuestas de Kemmis (1986) y Eisner (1982 [1994]) en diálogo con las perspectivas de Perkins (1995), De Alba (1995) y Litwin (1997 [2000]). Estas visiones permiten comprender mejor la problemática y abona el desarrollo para vincular la categoría construcciones metodológicas.

Para definir currículo Kemmis (1986) explica que no se trata de un concepto universal, sino que a lo largo de la historia se ha definido de formas diferentes según los contextos socioculturales. En su texto recupera a Stenhouse (1975) quien lo define como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p.28). Recuperaremos aquí de modo sintético momentos decisivos que permiten pensar la noción desde una perspectiva compleja y crítica. El recorrido propuesto por Kemmis recupera dos grandes vertientes: la primera es sobre “la historia de los métodos de enseñanza” de Broudy (1963) y la segunda con “la historia de los códigos del curriculum (sic.)” de Lundgren (1983).

La secuencia planteada por Broudy hace un rastreo del término que abarca planteos que se remontan a la antigüedad grecorromana, a la Edad Media, el Renacimiento y la Modernidad. En este recorrido, Kemmis detecta una serie de puntos comunes que dan cuenta del interés del sujeto por el papel de la educación en la sociedad y ponen de manifiesto la importancia del contenido y el método como componentes centrales de la teoría curricular. En cada momento histórico, la teoría filosófica, didáctica o pedagógica ha definido al currículo con una mirada abarcativa de las problemáticas contextuales que definen qué enseñar, cómo hacerlo y para salvar qué tipo de necesidades socioculturales.

Lundgren (en Kemmis, 1986: 38) focaliza en la representación como “la cuestión central del curriculum (sic.)”. El aprendizaje acerca de los procesos de producción no se da, generalmente, en los espacios de la producción, sino en las instituciones educativas. El currículo es, para Lundgren, el texto producido para resolver el problema de la representación (39), en ese sentido, permite establecer vínculos entre los contextos productivos y los educativos. Este ‘texto’ incluye ‘una selección de contenidos’ -conocimientos y destrezas-, ‘una organización del conocimiento y las destrezas y unos ‘métodos’ -orden y control de los contenidos- (p. 40). Consideramos que el autor aporta una perspectiva potente porque define al currículo como un instrumento modelizable que, desde la didáctica, pueden realizarse sobre cuestiones prácticas para volverlas enseñables con la práctica en sí misma y con el contexto real de acción en que el sujeto debe desenvolverse.

Eisner (1982 [1994]) vuelve a esta idea de la representación como aspecto central de la didáctica, para este autor el acto de elaborar un programa de estudios o una situación educacional es en todo momento un desafío a la imaginación educacional. El diseño curricular como “el proceso a través del cual aquellas ideas son transformadas por un acto de imaginación educacional” (p.47). Es este un acto de imaginación, porque ni la teoría normativa ni la descriptiva, prescriben que es lo más apropiado para cada situación, para cada estudiante. La propuesta de Eisner pone de manifiesto la importancia de un currículo focalizado en una concepción holística e integradora tanto de los estudiantes como de los programas de formación. En esa línea, el autor enfatiza en los complejos procesos de transferencia, imprescindibles para corroborar la asimilación de los conocimientos por parte del sujeto. Esta noción tiene particular resonancia desde las construcciones metodológicas en tanto suponen un acto creativo de articulación.

Entendemos a lo metodológico como construcción que pone el valor en la relación forma- contenido en los procesos de enseñanza y la centralidad en la propuesta que en el marco de esta tesis tiene una fuerte impronta experiencial. Estas preocupaciones no son marginales va a decir Eisner (1998) [...] “la manera como se escriben los libros, cómo se diseñan los edificios, cómo se organizan las clases, nos dice mucho de cómo se supone que se comportan las personas y qué se supone que aprenden, así como cualquier otra cosa que puedan hacer” (p.49)

Recuperamos las cinco dimensiones propuestas por Eisner (1998) como una manera de pensar las construcciones metodológicas que componen el corpus. Estas dimensiones son: la intencional, la estructural, la curricular, la pedagógica y la evaluativa.

1) La intencional. La dimensión intencional se ocupa de las metas o propósitos que se formulan para las escuelas o las aulas. El término intenciones designa los propósitos o metas que están explícitamente relacionados y que se comunican de manera pública, así como aquellos que se utilizan en la actualidad en las aulas.

2) La estructural. Llamamos estructura organizativa a la manera en que se jerarquizan los procesos, en cómo se distribuye el tiempo invertido en cada uno de los ámbitos que conforman el área de conocimiento que nos compete. Eisner se pregunta ¿De qué manera facilita la estructura organizativa de nuestras escuelas y nuestras aulas ese talento? (Eisner, 1998:96)

3) La curricular. Se centra en la calidad de los contenidos del currículo, y en los objetivos y las actividades que se emplean para ocupar a los estudiantes en ello. Para hacer juicios sobre la significatividad del contenido, se debe conocer el contenido que se está enseñando y las alternativas a éste dentro del área. Para Eisner todos los currículos están mediatizados por los docentes. Según Eisner las decisiones sobre el currículo enseñan a los estudiantes cosas muy importantes junto con el contenido y va a decir: “La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación con lo que se está enseñando y aprendiendo. (Eisner, 1998:100)

4) La pedagógica. Esta dimensión atiende a cómo los currículos arriba mencionados fluctúan en el devenir del quehacer docente. “El mismo currículo se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores, de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículo está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña” (p. 97).

5) La evaluativa. La última de las dimensiones atiende a “las maneras en que las prácticas de evaluación, especialmente las incorporadas a los exámenes, influyen en la opinión de los estudiantes” (p. 100). Usualmente, cuando hablamos de evaluación lo hacemos refiriéndonos a la realización de juicios de valor ulteriores “sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso” (p. 101). Usualmente, cuando hablamos de evaluación lo hacemos refiriéndonos a la realización de juicios de valor ulteriores “sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso” (p. 101). El hecho de que estos análisis se realicen cuando la tarea, el producto o la obra ya se han finalizado convierte a la evaluación, según Eisner, en un evento punitivo o exculpatorio.

Las reflexiones del autor en torno a la enseñanza en los niveles iniciales son aplicables a la formación superior, siempre y cuando el conocimiento de las propuestas de enseñanza sea fundamental al momento de realizar su análisis. Recuperaremos estas dimensiones en el capítulo de Diseño metodológico.

Otro autor que se interesa por los sujetos y la dimensión curricular es David Perkins (1995). Su propuesta se desarrolla en torno al concepto de “metacurriculum” (Perkins, 1995) lo cual implica una reflexión profunda desde el ámbito curricular sobre el aspecto metacognitivo, que es crucial en los procesos de transferencia. El autor atiende a tres necesidades para argumentar la importancia del “metacurriculum” (p.105) definidas como la “habilidad para memorizar” (capacidad de retención del conocimiento), en la “organización conceptual de las asignaturas y del pensamiento” (la problemática de la comprensión), y en la “transferencia del aprendizaje” (el

uso activo del conocimiento). En cuanto a sus componentes fundamentales, el 'metacurriculum' comprende, en primer término, los "niveles de comprensión", que son las "clases de conocimiento que se hallan "por encima" del contenido por ser más abstractas, más genéricas". En segundo lugar, los "lenguajes del pensamiento", representativos de los lenguajes verbales, escritos y gráficos que sustentan el pensamiento no sólo en cada asignatura en particular, sino en todas las asignaturas. En tercer lugar, a las "imágenes mentales integradoras" en tanto aquellas "que ensamblan una disciplina en un todo más coherente o significativo". En cuarto lugar, la idea de "aprender a aprender" es decir, la motivación en los alumnos para "forjar ideas sobre el modo más efectivo de conducirse como educandos". Finalmente, la problemática de "enseñar a transferir", referida como la enseñanza acerca del "modo que los alumnos apliquen lo que han aprendido a una disciplina específica, a otras disciplinas o a situaciones fuera del ámbito escolar" (p. 106).

Sobre el último de los componentes queremos detenernos siendo uno de los aspectos más relevantes dentro de la propuesta de Perkins y de particular interés en nuestro desarrollo es el "Enseñar a transferir", lo cual implica fomentar en cada alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en una determinada situación a otra muy diferente. Ello supone el pasaje del conocimiento desde una asignatura a otra, pero también desde una asignatura -o varias- a la vida profesional y cotidiana. Este aspecto es de suma importancia desde una perspectiva de la educación experiencial y de un posicionamiento sobre el rol social del Diseño en la enseñanza.

Perkins (2009) se refiere a esta cuestión cuando insta a que los alumnos "jueguen de visitantes". Ello significa que deberían contar con oportunidades para practicar aquello que están aprendiendo no solo en contextos de aulas convencionales, sino también, en otras áreas, asignaturas y dimensiones de sus vidas. Esta idea de jugar de visitantes amplía las comprensiones para alcanzar formas más profundas, vigorosas y útiles (p.14). Abordaremos con mayor profundidad el problema de la transferencia en el eje II sobre la enseñanza basada en la experiencia.

La perspectiva culturalista de la teoría crítica del currículo da cuenta de las posiciones y estrategias que lo definen en términos de campo intelectual. Para ello retomamos la propuesta de De Alba (1995) quien expone una serie de caracterizaciones para definirlo, aclarando que es un campo que se ha complejizado.

Según esta autora el currículo es:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (De Alba, 1995:59)

Sobre esta definición la autora aclara que existe "un carácter profundamente histórico y no mecánico y lineal". En este sentido, a los aspectos estructurales- formales y procesales-prácticos propios del currículo, se suman una serie de "dimensiones generales y particulares" que interactúan en su interior (p. 59). Estas actúan como determinantes en la modelización de los contenidos a enseñar y en las estrategias puestas en juego. Por "dimensiones generales se entienden" las relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículo, conforman una parte constitutiva importante del mismo; comprende la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica); la dimensión institucional; y la dimensión didáctico-áulica" (p.68). Por otra parte, las "dimensiones particulares" son determinantes de las características específicas de un currículo y refieren "al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a que va dirigido, etc." (p. 73).

Las metodologías que amalgaman la sintaxis de los contenidos también son capaces de hacer visibles las decisiones político-ideológicas presentes en el diseño curricular. Desde la definición de De Alba (p. 59) se desprende que el currículo está compuesto por aspectos de tipo "estructural- formal" y "procesal práctico".

En relación a lo anterior, recuperamos en esta instancia una cita de un trabajo en conjunto de Edelstein y

Litwin donde las autoras expresan que la concepción metodológica desde la cual el docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento y conciben a lo metodológico “operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real” (Edelstein-Litwin,1993). Estefanía Fantini (2016) en su artículo publicado en la revista *Polis: Aproximaciones entre teoría y práctica: la enseñanza del proyecto como experiencia diseñada*¹³, siguiendo la noción de currículum como espacio de tensiones, introduce el aspecto de la experiencia en la enseñanza del diseño en la FADU-UNL, lo cual se configura como un antecedente para esta investigación en lo que refiere al aspecto de currículum, la relación teoría y práctica en la enseñanza del Diseño.

[...] el currículum puede pensarse como un espacio de confrontaciones, es decir, como un ámbito en el cual se debaten (más o menos explícitamente) los intereses y las dimensiones ideológicas, epistémicas y políticas de quienes configuran los recortes que posibilitan la enseñanza de una disciplina. Esto quiere decir que el currículum no es equivalente solo al plan de estudios, ya que, en lo curricular se juegan unas trayectorias de formación (Basabe de Cols 2008, 4) que serán incididas no solamente por los contenidos y los métodos de enseñanza sino también por todas las decisiones histórico-institucionales constitutivas de lo curricular. Esto marca la necesidad de reconocer, al menos, tres aspectos: los límites de un currículum y sus características específicas, los recorridos que habilita para los estudiantes y las expectativas que la institución posee al respecto, visibilizadas como verdaderos propósitos para la acción estratégica en relación con las experiencias de “aprendizaje pleno” (Perkins 2009) que esos estudiantes puedan tener. (Fantini,2016)

Estas tensiones que operan en el campo del currículum es posible entenderlas retomando a Bourdieu (1995) el campo es escenario de relaciones de fuerza y de luchas encaminadas a transformarlas y, por consiguiente, el sitio de un cambio permanente. Sobre esta definición se puede agregar que buena parte de estos cambios y transformaciones se gestan en las aulas.

¿Qué enseñar?

Al comienzo de este apartado recuperamos una noción de currículum desde la perspectiva de Litwin (1997[2000]) según la autora los límites del currículum son redefinidos y transformados constantemente. Siguiendo a la autora, el currículum se perfila también como “espacio de luchas” donde surgen confrontaciones: un campo en cuyo interior, diferentes posiciones se encuentran en tensión permanente.

El contenido de un currículum entonces, se delinea como parte de una dupla indisociable que lo articula con el método. Por definición, “se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento” (p. 48). En esta selección resulta indispensable una mirada crítica sobre ¿qué enseñar? operación que implica una selección sobre la profundidad y posicionamiento frente a este material. Lo que Eisner define como la dimensión representativa (1982) cuando hace referencia a estas decisiones sobre el contenido y la concepción disciplinar como el modo de concebir el mundo.

¿Cómo enseñar?

Para abordar el método Fantini recupera a Litwin cuando refiere a la Didáctica Magna de Comenio. La autora analiza cómo se habla de “método” de modo contrapuesto a la tendencia positivista de la visión instrumental nacida a la luz del Siglo XX. La propuesta comeniana sostiene que los estudios deben ordenarse “de tal mane-

¹³ Disponible en <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/aproximaciones-entre-teoria-y-practica-la-ensenanza-del-proyecto-como-experiencia-disenada/>

ra que los posteriores tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren en los que van después” pero también que “lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo” (Comenio, en Litwin 1997 [2000], p. 59).

Como hemos visto una teoría crítica del currículo implica no sólo el modo en que se construyen los programas para la formación sino también en las maneras que estos se implementan. Lo que Camilloni define como “currículo establecido” y “currículo en acción” (p.24-25). En esta convivencia influye de manera significativa las formas en que se enseña, las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo. De este modo el currículum establecido y currículo en acción conviven en los contextos institucionales, pero es el segundo el que se lleva a la práctica. De allí que se produzcan retroalimentaciones constantes entre el contenido y el método y, a menudo, se den incorporaciones o recortes en el contenido por parte de los agentes.

Sobre este aspecto en el 2018 se publicó una edición de los Cuadernos de Diseño denominada La dimensión ideológica en la enseñanza del diseño (2018) del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Allí Constanza Necuzzi con un artículo denominado Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad recupera también a Comenio como fundador de la didáctica moderna y concretamente por su aporte a lo metodológico, entre los principales postulados en cuanto al método ampliamente conocidos están: la enseñanza ordenada gradualmente de lo sencillo a lo más complejo, la idea de autonomía y suficiencia de cada nivel de instrucción (propone seis niveles de enseñanza básica), eliminación de los castigos físicos en la enseñanza de los contenidos (circunscribiéndolos al área de la conducta), la importancia de mostrar a los alumnos la utilidad práctica de lo enseñado, una propuesta basada en la enseñanza mutua entre los principales. Según Necuzzi, desde la perspectiva sobre el método de Comenio, en tanto conjunto de actividades que hacen posible la enseñanza, no se disocia la perspectiva filosófica, religiosa, social, cultural y científica sostenida por el educador.

Según Gloria Edelstein tanto Stenhouse como Elliot el conocimiento especializado tiene valor instrumental de servicio y apoyo a los procesos de reflexión y desconocer este planteo, como ha ocurrido en distintas experiencias a lo largo de la historia de la educación, conduce a imponer a los docentes conocimientos que no domina, que le resultan ajenos, no se integran con sus prácticas y por ello fracasan.

Siguiendo el recorrido propuesto por Edelstein (2011) califica como “un salto histórico” las ideas de Gary Fenstermacher (1989) plantea un eje fundamental: las relaciones entre la investigación acerca de la enseñanza y los modos en que los profesores piensan lo que hacen. El aporte de Fenstermacher está puesto en establecer una vía de acercamiento entre la investigación y la práctica. Desde este punto de vista los docentes nos convertimos en estudiantes de la enseñanza. Entendiendo a cada situación de enseñanza como situaciones particulares y concretas.

Los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los supuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto. (Edelstein, 2011:45)

En el texto *Pensar la Didáctica* (2009) Angel Díaz Barriga procura acompañar la reflexión partiendo de la premisa de que cada maestro debe construir las formas de trabajo y que las diversas propuestas didácticas son un mecanismo de reflexión para ayudar en la reflexión, pero que corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en un grupo y las estrategias para lograrlo.

Cuando se refiere a la Didáctica explica que es una disciplina que tiene más de tres siglos de existencia, que ha venido desarrollando formas metodológicas de indagación que reflejan las características de cada momento y cada etapa de la didáctica. Para ello resulta de importancia reconocer este bagaje.

Retomando a Díaz Barriga (2009), hay dos tendencias claramente diferenciadas que permiten una significativa comprensión de su evolución en el ámbito de las llamadas “ciencias de la educación”. Por una parte, está la perspectiva que origina el pensamiento didáctico en el siglo XVII, con la obra de Juan Amós Comenio (Didácti-

ca Magna) que se puede considerar como una perspectiva clásica en el pensamiento didáctico. Algunos autores la definen como una perspectiva centrada en los contenidos, su orden, es decir que tenga una secuencia lógica que los temas precedentes permitan comprender los temas siguientes (de lo particular a lo general de lo singular a lo abstracto) y del método (primero los sentidos, luego la presentación de las cosas, después la comprensión de lo expuesto).

Por otra parte, hacia finales del siglo XIX se fue conformando un movimiento nace un movimiento conocido como “ movimiento de la escuela activa” o “escuela nueva” en contrapunto con la didáctica clásica, el foco de interés de estudio es el estudiante, desde esta concepción se abre paso la noción de contenido vivo, que surge de la vida cotidiana y puede ser objeto de disección en el trabajo del aula. De aquí que la relación método contenido adquiera otras significatividad en la práctica.

La meta es restablecer la vida en el aula, de manera que el método y el contenido se subordinan a aquellos elementos vivos que se hallan en el entorno social , cultural y escolar del estudiante. Los contenidos se reducen, pero el trabajo que se realiza en relación a ellos adquiere mayor sentido y, por lo tanto, tiene mayor significatividad. (Díaz Barriga, 2009:29)

Junto a Fenstermacher Edith Litwin sienta las bases de una perspectiva contemporánea de nueva agenda para pensar la didáctica. Necuzzi explica que esta nueva agenda no niega la importancia de la planificación, pero muestra sus límites en tanto la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. En definitiva, el hecho educativo es complejo y requiere liberarse de los reduccionismos. Al respecto explica:

Si ayer la didáctica era un arte en Comenio y hoy es un oficio en Litwin, la continuidad entre cinco siglos está marcada por la impronta personal del docente que al plantearse finalidades en torno al sujeto a formar y el contenido a enseñar selecciona las mejores estrategias y diseña las mejores propuestas para alcanzar los objetivos educativos.[...] Lo que resulta definitorio para un enfoque de nueva agenda es el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones, la conformación de una sabiduría práctica, lo situado como rasgo propio de las prácticas de enseñanza. Litwin se pregunta a qué podríamos llamar buena enseñanza en una perspectiva de nueva agenda. Frente al recetario/decálogo/conjunto de recomendaciones que usualmente conforman la bibliografía sobre el método, la autora e investigadora plantea los alcances y límites de imitar, copiar o reproducir las buenas prácticas de la enseñanza, y si este enfoque no podría configurar un programa que reconozca los modelos y la adopción de buenas estrategias didácticas. (Necuzzi, 2018:34)

En lo que refiere al método específicamente, recuperamos a Gloria Edelstein por aportar a la dimensión “técnica” no “tecnicista” de la Didáctica, aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza, hay una búsqueda por dar rigor y precisión al conceptualizar estas prácticas y su caracterización como prácticas sociales, históricamente determinadas. Según Edelstein (2023) la cuestión del método o lo metodológico se abandona o disuelve en otras conceptualizaciones en la década de los 80´, y considera que hay una necesidad de una tarea investigativa de la que es deudora la didáctica y dice que “prácticamente no hay trabajos que incluyan la cuestión del método como variable dimensión o categoría sujeta a revisión. En general se habla de “métodos” aludiendo a construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas” (p. 77).

Es destacable que la tesis que se sostuvo durante mucho tiempo fue la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema en cualquier situación y contexto. [...] De ahí proviene una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que redefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. (p.79)

En esta dirección Edelstein recupera los aportes de P. Jackson por su vigencia en su obra fundacional *La vida en las aulas* (1994), allí el autor señala como características principales de estas prácticas la multidimensionalidad; la impredecibilidad; la simultaneidad; la inmediatez; su historicidad e implicación. Philip Jackson reconstruye dos perspectivas para el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el lugar de los profesores en ellas. Las llama tradiciones, estas tradiciones se encuentran presentes en diversos casos históricos conocidos y sus diferencias no son evolutivas (una que supera a la otra) ni sus límites son temporales (sucesión cronológica) y las denomina tradición mimética y tradición transformadora. La primera hace referencia a la transmisión de conocimientos de manera imitativa, mientras que la tradición transformadora deja una huella en el alumno.

Por todo lo desarrollado hasta aquí, desde la perspectiva culturalista del currículo, y su concepción como campo en el que se producen tensiones sobre el “qué y cómo se enseña”. Desde una postura crítica, ello permite entender la convivencia entre el “currículo establecido” y el “currículo en acción”, siendo este último el que se lleva a la práctica y admite “modelizaciones”. Coincidimos con Necuzzi al concebir la enseñanza en términos de práctica situada en tanto el hecho educativo tiene una naturaleza única por su irrepetibilidad como acontecimiento y por la perspectiva de inteligibilidad que adoptemos, es decir el posicionamiento ideológico en torno al acontecimiento y su comprensión. Lo cual nos conduce a una noción de lo metodológico como construcción elaborada sobre la base de experiencias educativas concretas.

3.1.2 Lo metodológico como construcción

En 1997 se publica el libro *Corrientes Didácticas contemporáneas* en el cual Gloria Edelstein acuña la categoría Construcción Metodológica¹⁴. La autora colabora en esta publicación con un texto denominado Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Vale mencionar que Alicia Camillioni, María Cristina Davini, Edith Litwin, Marta Souto y Susana Barco, son otras de las autoras que participan en este libro paradigmático.

Puesto que esta noción es una categoría central en la presente investigación, consideramos necesaria una breve introducción sobre el contexto de producción que le dió origen a la elaboración del texto mencionado. En una publicación reciente denominado *Didáctica, recorridos y porvenir: lecciones maestras* (2023) la autora se remite al momento en el que acuñó dicho concepto y lo define como “un clima universitario de fuerte implicación con acontecimientos de la realidad; de análisis filosófico-políticos y estudios en perspectiva crítica de principales desarrollos y debates en humanas y sociales como parte de las prácticas cotidianas.” (p.34).

Edelstein rememora que en aquel libro hacía las principales postulaciones en relación con la cuestión del método. Según ella misma una cuestión clave fue ligar el problema del método con la cuestión del conocimiento (Edelstein, 2023) aspecto que si se tiene en cuenta lo señalado respecto al contexto de producción de estas ideas. Ello supuso una caracterización como construcción social e histórica tomando distancia de versiones esencialistas y positivistas. Ello dió lugar a retomar los aportes de didactas como Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi, sobre la idea ya expresada por ellos, de lo metodológico como construcción que es

¹⁴ de *construir*: se entiende al docente como constructor en un acto creativo y los sujetos que aprenden desde el proceso de reconstrucción del aprendizaje.

fruto de la articulación de la lógica del contenido, la lógica de los sujetos y de los ámbitos/contextos. En aquella ocasión la autora incorporó una dimensión clave que da sostén a dicha construcción y es la referencia a contextos y ámbitos de actuación. Es por ello que al revisar sus planteos una de las cuestiones que vuelve a considerar es que al referir a lo metodológico en la enseñanza como una construcción que debería referirse en plural, tanto para los sujetos como a los ámbitos y los contenidos y va a decir:

[...] respecto de un mismo tema se imponen cruces plurales determinados por singularidades de sujetos, de contextos pero también de textos que se entrelazan de múltiples maneras al urdir una trama que incluye saberes de referencia, saberes teóricos, saberes prácticos, saberes de la experiencia, saberes epocales. Trama que además se expresa en la dialéctica forma-contenido, desde la cual la forma no solo transforma el contenido, sino que se constituye en sí misma en parte del contenido. Por ello justamente la construcción no es nunca absoluta, sino relativa y casuística. (Edelstein, 2023: 35).

En síntesis Edelstein aporta dos cuestiones claves, por un lado la cuestión de la autoría en la construcción metodológica y su centralidad en la propuesta pedagógica de una disciplina y por otro lado el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza, así como a las articulaciones necesarias para su concreción. A ello agrega el énfasis asignado al dominio sustantivo de contenidos como pre-requisito ineludible las estrategias.

Doy cabida así a una resignificación que amplifica el foco, al situar las estrategias en la propuesta didáctica en su conjunto, al ligarlas a adscripciones teórico-metodológicas que delimitan encuadres. Por lo mismo, no son consideradas como opciones circunstanciales, sino recurrentes, persistentes, que perfilan claramente la construcción metodológica que elabora un docente, las intencionalidades en juego y su estilo de intervención. (Edelstein, 2023: 36).

Lo significativo del enfoque de Edelstein y lo que generó gran aceptación del artículo estuvo dado porque aportó a la dimensión “técnica” no “tecnicista” de la Didáctica, aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza, hay una búsqueda por dar rigor y precisión al conceptualizar estas prácticas, su caracterización como prácticas sociales e históricamente determinadas. En esta clave, subraya como notas distintivas su problematicidad, complejidad y conflictividad; el estar situadas en un tiempo y espacio concretos; implicar a sujetos e instituciones en los que se movilizan historias, trayectorias, habitus, representaciones, creencias, valore como también los procesos de transmisión, reproducción, apropiación, producción, negociación, resistencias, entre otros.

Desde este punto de vista se entiende al método no como algo reduccionista que puede sintetizarse en una serie de pasos para arribar a un resultados. Coincidiendo con Díaz Barriga Edelstein precisa: “el método implica “una articulación” entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo).”

[...] La construcción metodológica, así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto singular. (Edelstein, 1997: 81).

En conclusión, entendemos a la propuesta didáctica en tanto construcciones, que se realizan casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) lo cual implica la adopción de una perspectiva axiológica y una posición en la relación con la ciencia, la cultura y la sociedad. Así concebida la metodología desde la cual el docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. En estos términos se concibe al docente como mediador que asume la tarea creativa de articular lo lógico disciplinar con las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos que aprenden en contextos singulares.

En los capítulos subsiguientes ahondaremos en el campo específico del Diseño de la Comunicación Visual que como veremos implica una epistemología particular caracterizada por la proyectualidad y el “aprender haciendo”, que inclusive dentro de este gran paraguas disciplinar, añadiremos lo que entendemos como posicionamiento alineado al rol social del Diseño y a la enseñanza como un modo de contribuir en la formación de la cosmovisión de futuros diseñadores. Planteamos una revalorización de la práctica a partir de lo que acontece en las aulas y que en nuestra disciplina se da en los talleres, no como espacio curricular sino como ámbito que caracteriza la didáctica proyectual.

Desde el enfoque de la enseñanza reflexiva o prácticas reflexivas (Edelstein;2011) se recupera el valor de los procesos de autorreflexión, planeamiento, observación, actuación que permite establecer puentes con el conocimiento surgido de la experiencia, ello enriquece nuestro rol como docentes añade un perfil de investigadores de nuestras propias prácticas.

Para describir el enfoque reflexivo sobre la práctica recuperamos los aportes de Pérez Gómez (en Gomez y Gimeno Sacristán, 1999). Desde esta concepción la metodología desde la cual el docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. Dado que el Diseño es una disciplina práctica que se orienta a la acción y transformación del hábitat. Retomamos de este enfoque la perspectiva de “prácticas reflexivas para reconstrucción social” por sus derivaciones en el tema de nuestra investigación ya que plantea propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en el compromiso social y una concepción del profesor/a como intelectual transformador en el aula y el contexto. Luego avanzaremos en el apartado denominado La vida en los talleres, retomando la expresión de Jackson de la vida en las aulas, se plantea la importancia de reconstruir las prácticas de enseñanza proyectuales teniendo en cuenta dos momentos: la práctica y la reconstrucción de dichas prácticas como un modo de dar transparencia o una nueva mirada respecto de la clase vivida. Sobre el final se recupera la noción de un enfoque “constructivista y re constructivista”, este planteo implica volver sobre sí mismo y ponerse en cuestión y requiere, va a decir la autora, de un compromiso epistemológico, ético y político.

En resumen, la construcción metodológica se diferencia de una visión tecnicista del método en su concepción dinámica y flexible del método, su énfasis en la experiencia como fuente de conocimiento, su reconocimiento del rol activo del docente y su promoción de un aprendizaje significativo y transformador.

	Desde la Cosntrucción metodológica	Desde la visión tecnicista del método
Concepción del Método	Se concibe al método como una construcción dinámica y flexible , un proceso creativo que se adapta a las particularidades de cada situación. Se reconoce que no existe un único método universalmente válido, sino que el método debe ser construido en función de los sujetos, los contenidos, los contextos y los ámbitos de actuación.	Se entiende al método como un conjunto de reglas fijas y procedimientos preestablecidos , un recetario que se aplica de manera rígida y universal. Se busca un método que garantice resultados óptimos en cualquier situación, sin considerar las particularidades de cada contexto.
Relación entre teoría y práctica	Se reconoce la importancia de la experiencia como fuente de conocimiento . La teoría y la práctica se entrelazan en un proceso de construcción y reconstrucción constante, donde la experiencia no solo se vive, sino que también se reflexiona y se analiza críticamente.	Se prioriza la aplicación de la teoría a la práctica . La experiencia se concibe como un espacio para poner en práctica las teorías preestablecidas, sin cuestionar su validez ni considerar la posibilidad de generar nuevos conocimientos a partir de la práctica.
Rol docente	El docente asume un rol activo y creativo , como mediador que facilita el aprendizaje y guía a los estudiantes en la construcción del conocimiento. Se reconoce la importancia de la autoría en la construcción metodológica, donde el docente aporta su propia experiencia, sus conocimientos y su visión del mundo.	El docente se limita a transmitir conocimientos, siguiendo un método preestablecido y sin espacio para la creatividad ni la innovación . Se concibe al docente como un mero ejecutor de un programa predefinido, sin considerar su capacidad de adaptación a las necesidades de estudiantes y el contexto de enseñanza.
Enfoque del aprendizaje	Se promueve un aprendizaje significativo y transformador , donde los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. Se busca un aprendizaje que genere un impacto en la sociedad, a través de la reconstrucción social.	Se busca un aprendizaje instrumental , donde los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades para resolver problemas específicos. Se prioriza la eficiencia y la obtención de resultados concretos, sin considerar el desarrollo de un pensamiento crítico ni la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad.

3.1.3 Reconstruir la experiencia

Hacia las prácticas reflexivas en la enseñanza del Diseño

Como decíamos en la introducción al concebir el aspecto metodológico condicionado por lo específico del contenido y una postura interrogativa ante él se plantea una revalorización de la práctica a partir de lo que acontece en los talleres de la FADU en la dinámica de enseñar y aprender a través de temas de involucramiento social. En el libro antes mencionado *Didáctica, recorridos y porvenir: lecciones maestras* (2023) Alicia Camillioni escribe *Reflexiones epistemológicas sobre la didáctica*. Aquí la autora refiere a la Didáctica como una disciplina que recupera aportes de las teorías de la Filosofía de la Educación y otras ciencias de educación como también la coexistencia simultánea de diferentes corrientes de pensamiento, pero por sobre todo se trata de una disciplina que se enfoca en las prácticas educativas, a partir de ello explica:

La didáctica es una disciplina teórica, de otro modo nada podría generalizarse en este campo, pero se enfoca en la acción y en el mejoramiento de la realidad educativa y social. Por esta razón, el corpus de la didáctica contiene como destino fundante a la práctica. (p.18)

Coincidiendo con este planteo es que consideramos relevante recuperar los aportes de algunos referentes en lo relacionado al estudio de las prácticas de enseñanza. Para ello recuperamos nuevamente a Edelstein en su libro *Formar y Formarse en la Enseñanza* (2011). Allí introduce al tema de las prácticas de la enseñanza como objeto de indagación que desde distintas expresiones se ha dado a llamar como “enseñanza reflexiva” o “prácticas reflexivas”. Desde esta postura es que pretendemos revisar nuestras propias metodologías, contenidos, métodos hasta el posicionamiento disciplinar que como hemos visto impacta en las propuestas educativas.

En esta publicación y concretamente en el apartado sobre las relaciones intervención-investigación en el estudio de la enseñanza Edelstein hace referencia a la cuestión metodológica en las prácticas y explica que, en el último tiempo, se ha iniciado una labor de profundización de los aspectos teóricos-metodológicos que entran en juego en los procesos reflexivos de las prácticas docentes. Cómo introducimos esto implica poner el foco de atención en las prácticas que se desarrollan en instituciones educativas al interior del aula (en sentido amplio), entendiendo a la clase, va a decir la autora “como expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar” p. 21), como un ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes y alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias.

Lo anterior nos retrotrae a la noción del currículo en tanto campo en constante movimiento y transformación permeable de revisión constante a través de las prácticas de enseñanza ya que estos cambios se generan al interior de los mismos y dentro de las aulas. En el campo específico de la enseñanza de las disciplinas proyectuales en 2018 Ana María Romano, reconocida docente por sus aportes a la didáctica proyectual, tras una contextualización de los cambios en el paradigma del conocimiento echa luz sobre este aspecto:

[...] la sucesión de cambios, las nuevas formas de pensamiento, la constante renovación tecnológica y el perfil de un nuevo estudiante, abren la insoslayable perspectiva de revisión sobre nuestras propias concepciones y prácticas, obligándonos a reconsiderar objetivos, contenidos y métodos en un claro posicionamiento disciplinar, atento a que serán transferidos al ámbito de la formación, al convertirse en objeto de enseñanza. (Romano, 2018:217)

Como planteamos anteriormente los docentes tienen gran incidencia en la programación de las propuestas y en la actualidad se sabe mucho más acerca del aprendizaje y de la enseñanza que lo que se conocía hace unas pocas décadas, lo cual nos coloca en una posición diferente. Según Camillioni:

La formación profesional del docente sería, rigurosa, responsable y abierta a los avances del conocimiento permite desarrollar teorías y prácticas destinadas a mejorar la participación de los docentes en los procesos de diseño y desarrollo curricular, de programación y toma de decisiones, de selección y empleo de una diversidad de estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes y de autoevaluación de la gestión docente. (Camillioni, 19:2023)

La noción de prácticas reflexivas está alineada a la investigación acción y lo que ya hemos visto desde la teoría crítica del currículum. A fin de caracterizar mejor esta noción, Camillioni tras retomar a Charles Clark (2011) repone, entre los diferentes modelos de investigación sobre educación y de investigación para la educación, cuál es el que puede favorecer al establecimiento de puentes entre el conocimiento producido por los investigadores y el conocimiento que efectivamente se utiliza por parte de profesores, administradores y políticos, como también desde el rol de docente-investigador, es decir aquel que pueda llevar la teoría a la práctica a partir de la experiencia y la reflexión sobre la misma. Concretamente Clark examina tres modelos:

1. **El modelo científico** de las Ciencias Naturales.
2. **El modelo de la realidad social** en el cual la interpretación de una investigación ocurre en una situación contextualizada y en relación con un conjunto de intencionalidades y cogniciones.
3. **La ciencia educacional crítica.** La investigación–acción es, de este modo, una de las vías que se abren para dar el rol de investigador al practicante de la enseñanza (Kemmis y McTaggart, 1988). El modelo se desarrolla en un proceso de ciclo seriado de autorreflexión, planeamiento, actuación, observación y reflexión sobre la teoría y la práctica, en el que participan todos los implicados.

Este último modelo trata de un tipo de investigación que, según Camilloni está situada en un contexto, en la cual el practicante de la enseñanza (docente) toma conciencia. Esta iniciativa y participación activa es indispensable para que la investigación influya realmente en la práctica y que se vuelva significativa. Lo anterior da cuenta de una concepción de la Didáctica, a la que adherimos que consiste en un enfoque orientado a la acción, que en consecuencia, pone el foco en las prácticas desde la investigación- acción.

Así concebida la metodología desde la cual el docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. Volviendo a la noción de construcciones metodológicas, según Edelstein este planteo otorga al docente una dimensión diferente porque implica reconocerlo como un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

Para comprender el enfoque reflexivo sobre la práctica recuperamos a Pérez Gómez (en Gomez y Gimeno Sacristán, 1999) quien remite a estudiosos que concretan aportes sobre esta cuestión, que si bien pertenecen a contextos diferentes en tiempo y espacio, concluyen convergiendo en un movimiento teórico y práctico de gran vitalidad y reconstrucción permanente. Todos ellos se caracterizan por proponer un enfoque crítico y evitar el enfoque tradicional sobre la práctica. Según Pérez Gómez:

Resulta obligado en este recorrido reconstructivo reconocer a Dewey como una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción (learning by doing) y su menos influyente propuesta de formar un profesor reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad. (Pérez Gomez, 1999:413)

Concretamente para este autor, es Dewey quien plantea la reflexión como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades que a través de la experiencia permite el surgimiento del conocimiento de la realidad apegado ante la misma pero al mismo tiempo siendo reflexivo y crítico. Siguiendo a Grimmert (1989, en Gomez y Gimeno Sacristán, 1999) podemos distinguir básicamente tres perspectivas claramente diferentes:

1. Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente.
2. Reflexión como proceso de deliberación entre orientaciones de enseñanza.
3. Reflexión como reconstrucción de la experiencia.

Sobre esta última perspectiva decidimos profundizar para la cual la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

- **Reconstruir las situaciones donde se produce la acción.** La reflexión así concebida conduce a que los profesores/as redefinan la situación problemática donde se encuentran, ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.
- **Reconstruirse a sí mismos como profesores/as:** este proceso de reflexión conduce también a que éstos adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.
- **Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos.** La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles?

En otro texto de Pérez Gómez (2009) define la reconstrucción de la experiencia como:

[...] la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer. (Pérez Gomez,2009:15)

3.1.4 Prácticas reflexivas para la reconstrucción social

La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión, depende de la concepción que se tenga de la práctica educativa. Consideramos necesario una breve reseña sobre este aspecto, para tener un panorama general y profundizar sólo en aquellas que tienen especial gravitación para la investigación. Siguiendo a Pérez Gómez (2009) cuando plantea una categorización de las principales perspectivas ideológicas sobre las prácticas de la enseñanza que como decíamos define el modelo de intervención pedagógica y el currículum de formación docente. El autor plantea una categorización entre:

- Perspectiva académica.
- Perspectiva técnica.
- Perspectiva práctica.
- **Perspectiva de reconstrucción social.**

A modo anticipatorio, las últimas dos perspectivas son de especial interés en la presente investigación, no obstante consideramos oportuno recuperar el recorrido propuesto por Pérez Gómez. Cuando el autor se refiere a la perspectiva académica explica que:

[...] la formación del profesor/a resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. (Pérez Gomez,2009:18)

Dentro de la perspectiva académica se pueden diferenciar dos enfoques, el enciclopédico y el comprensivo, a pesar de que son diferentes, ambos enfoques comparten que la formación es por adquisición científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas. No se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico. La perspectiva técnica por su parte, catalogada como una concepción más lineal y mecánica de la enseñanza. Es lo que Schön (1983) denomina la “racionalidad técnica” como epistemología de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados (Pérez Gómez, p.20). Según el modelo de racionalidad técnica, la actividad del profesional, en este caso el docente, es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas. El autor distingue dos modelos dentro de esta perspectiva: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones. La racionalidad técnica es criticada cuando se pretende aplicar la misma resolución general a los problemas educativos:

[...] el componente artístico que caracteriza toda actividad práctica es abiertamente abandonado dentro de la racionalidad técnica, incluso cuando en teoría ha sido identificado. En la concepción de la ciencia que subyace a la epistemología positivista no existen ni esquemas ni métodos ni estrategias que permitan aproximarse a la complejidad del componente artístico de la actividad práctica. (Pérez Gomez, 2009:24)

La cita de Schön (1983) tiene particular resonancia desde las prácticas de enseñanza del Diseño y la imposibilidad de concebirse desde una perspectiva estrictamente racionalista:

Desde la perspectiva de la Racionalidad Técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas...de selección de entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismos. El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser construidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación" (Schön,1983:40).

Dado que, las situaciones problemáticas de la práctica son casos únicos y como tales no se ajustan adecuadamente a la categoría de problemas genéricos que aborda la técnica y la teoría existentes el profesional práctico no puede tratarlos como problemas instrumentales que puedan ser resueltos mediante la aplicación de reglas o pautas técnicas.

Lo anterior nos lleva a la tercera perspectiva denominada perspectiva práctica, sobre la cual ya nos hemos aproximado en el apartado sobre prácticas reflexivas. Concretamente esta perspectiva se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En estos términos el profesor se concibe como un artesano, cabe aclarar que la orientación práctica ha sufrido una importante evolución a lo largo de nuestro siglo, diferenciándose dos corrientes bien distintas: el enfoque tradicional y el enfoque que enfatiza en las prácticas reflexivas, sobre el cual ya hemos profundizando. Según Pérez Gómez el enfoque tradicional tiene como referentes a Stones Orris (1972), Kirk (1986), Zeichner (1990a) y Elliott (1989), este enfoque cultural concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a

una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación. Por otro lado el enfoque de las prácticas reflexivas surge de la crítica a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar un nuevo papel que debe jugar el profesor/a como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas.

Entre estos enfoques encontramos a “El docente como investigador en el aula” (Stenhouse, 1984), “la enseñanza como arte” (Eisner, 1985), “la enseñanza como un arte moral” (Tom, 1984), “la enseñanza como una profesión de diseño” (Yinger, 1986), “el profesor/a como profesional clínico” (Griffin, 1982a y b), “la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones” (Clark y Peterson, 1986), la enseñanza como proceso interactivo” (Holmes Group, 1986), “el profesor/a como práctico reflexivo” (Schön 1983, 1987)

Todas ellas suponen superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico técnico y la práctica en el aula, y sobre cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

La corriente de la perspectiva de la reflexión práctica para la reconstrucción social se desarrolla en Gran Bretaña a finales de la década de los 60 es importante como una corriente pedagógica de significativa influencia en la mayor parte del mundo anglosajón. Pérez Gomez reconoce como referentes a dos grupos: Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis por un lado y a Stenhouse, Elliott, McDonald como una expresión más liberal, aunque en líneas generales todos defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos. De los ya mencionados Edelstein (2011) retoma dos referentes principales: Stenhouse y Elliot. Siguiendo a Perez Gomez, según Stenhouse (1989) la enseñanza es un arte, por lo que no puede considerarse como una rutina de gestión mecánica, arte en el que las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. En este modelo el profesor deviene constructor de las propuestas curriculares Según Perez Gomez, es Stenhouse (1984) quien clarifica el papel del arte en la enseñanza desde la postulación del profesor como investigador y la elaboración de conocimiento pedagógico a partir de la práctica. Esta propuesta privilegia la reconceptualización que transforme dicho conocimiento desde la práctica.

Para Elliot, representante de la investigación/acción en la formación de los docentes que se propone incidir en las prácticas antes que producir conocimiento. Para Elliot (1991) "La investigación-acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del currículum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional" (pgs. 53-54).

En términos de Perez Gomez sus principales supuestos serían los siguientes:

- **Mejorar la práctica comprendida como una actividad ética y no instrumental** exige un proceso continuo de reflexión de todos los que participan en ella. Reflexión permanente sobre la acción y en la acción.
- **Se trata de una reflexión sin final preestablecido**, en el que cada momento de reflexión conduce a un nuevo momento de experimentación en la acción sobre la que es nuevamente indispensable que se reflexione.
- Esta **espiral de ciclos de experimentación reflexiva** en el entrecruzamiento de momentos de acción y reflexión se transforma la práctica ya que se modifican los participantes y la situación. Los participantes desarrollan su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas.

Según Edelstein (2011) en la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, se agrupan todas aquellas posiciones, que con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, “una práctica social impregnada de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos durante todo el proceso de enseñanza” (p. 33). Esta perspectiva en rasgos generales defiende la idea de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza. Pérez Gómez se refiere a esta perspec-

tiva como un movimiento que pretende desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual (p.39). Recuperamos la síntesis propuesta por el autor. En los programas de formación de profesores dentro de este enfoque se enfatiza en tres aspectos fundamentales:

- **En primer lugar**, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su currículum de formación.
- **En segundo lugar**, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el currículum, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación, etc.
- **En tercer lugar**, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

Lo anterior tiene derivaciones en el tema de nuestra investigación porque ubica a la propuesta pedagógica desde el compromiso social y al profesor/a como intelectual transformador en el aula y el contexto en la enseñanza una disciplina práctica que se orienta a la acción y transformación del hábitat.

3.1.5 La vida en los talleres

Desde esta investigación planteamos una revalorización de la práctica en la construcción del conocimiento relacionado con la acción a partir de experiencias en los talleres como espacio de praxis.

Tanto Jackson(1989) cómo Schön (1992;1998) y Woods (1993;1998) caracterizan los enfoques de las prácticas de enseñanza con un giro interpretativo para la comprensión de la enseñanza.

Un aporte importante a la perspectiva de las prácticas reflexivas lo hace Jackson (1989) en su libro *La vida en las aulas*, que basándose en metodologías cualitativas indaga en las actividades dentro de lo que acontece en las aulas y presta significativa atención a los comentarios que los profesores realizan sobre lo que sucede. Por su parte Donald Schön (1992;1998) hace aportes en los procesos que involucran a los profesores (como a los profesionales) y las necesidades del mundo de las prácticas. Sus postulaciones acerca del practicum y la formación de profesionales reflexivos. Por último Peter Woods (1993;1998) en relación a definiciones teórico-metodológicas aporta postulaciones acerca de las potencialidades de la etnografía para investigar el arte de la enseñanza. En esta dirección encontramos referentes de investigación sobre la enseñanza, entre los que se destacan desde una conceptualización afín a los postulados constructivistas; Wittrock (1989) Biddle, Good, Goodson (1997) Gimeno Sacristán y Pérez Gomez(1992) y Bolivar (1995). Estos enfoques son fruto de la convergencia de enfoques cognitivos-constructivistas y metodologías cualitativas, con el denominador común de una revalorización de la práctica en la construcción del conocimiento relacionado con la acción y metodológicamente desarrollado a partir del estudio de casos y el análisis de episodios de aula. En Argentina los autores que han abordado de alguna manera esta temática son: Edith Litwin, Vilma Pruzzo di Pego, Liliana Sanjurjo y Marta Souto, Raúl Agento y Elena Achilli entre otros.

Edith Litwin, es una referente clave por sus producciones en el campo de la didáctica fundamentalmente por su invitación a pensar una nueva agenda de la didáctica. Hace una contribución específica en los estudios de las narrativas en el arte de enseñar y por su singular aporte de la categoría Configuraciones didácticas, constructo interpretativo en el que analiza las clases universitarias cuyas estructuras didácticas favorecieron la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Desde su particular visión de las configuraciones propias

de la enseñanza de la didáctica Litwin plantea “la reconstrucción de la clase a posteriori constituye un segundo plano de análisis” En esta clave de lectura expresa: “la enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: en primer lugar en la práctica docente y en segundo término en la reconstrucción de dicha práctica” .(p. 199)

La autora sostiene que una buena configuración para la enseñanza genera un espacio de construcción de conocimiento donde se reflexiona acerca del quehacer de la clase.

[...] La buena construcción didáctica, entonces, supone una suerte de distanciamiento en donde se analizan los acontecimientos vividos. El análisis es una reconstrucción teórica de las prácticas de enseñanza en base a las mismas dimensiones que componen el campo. La reconstrucción que se plantea implica ver estas dimensiones, tal como se estudian en el campo de la didáctica, esto es desde perspectivas diferentes y con múltiples entrecruzamientos (Litwin, 1997a:129)

Si nuestra intención es reconstruir las prácticas de enseñanza del Diseño en temas de involucramiento social, es necesario involucrar distintas perspectivas y entrecruzamiento de variables que implica el *quehacer* en los talleres. Teniendo en cuenta dos momentos: la práctica y la reconstrucción de dichas prácticas como un modo de dar transparencia o una nueva mirada respecto de la clase vivida.

3.1.6 Construir y reconstruir la experiencia

Ya hemos realizado un recorte de las posturas que ponen el valor en las prácticas educativas desde una postura interpretativa y de acción significadas como un esfuerzo de inmersión consciente en el mundo de la propia experiencia. Como decíamos implica dos momentos igual de importantes: la experiencia en sí misma y la reconstrucción de dicha experiencia.

Se recupera la noción de un enfoque “constructivista y re constructivista” (Edelstein, 2013). Se trata de una “reflexividad en sentido fuerte” lo cual implica una posición a construir, que desafía incluso a volver sobre sí mismo y ponerse en cuestión y requiere, va a decir la autora, de un compromiso epistemológico, ético y político. Para ello, es valioso propiciar la reconstrucción de experiencias, una manera de abordarlas y atender al desarrollo de disposiciones para ello; requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje que se muestra pleno de sensaciones y emociones. En sintonía con esta visión, los relatos y textos reconstruidos serán luego objeto de reflexión y crítica a partir del intercambio con otras y otros, que harán posible la incursión en ciertos planos de objetivación. (p.44).

Desde esta noción es que planteamos recuperar y reflexionar sobre prácticas de enseñanza de diseño en temas de involucramiento social desde la reconstrucción de las experiencias, poniendo valor en los procesos mediante los cuales los sujetos se apropian del saber costumbres, creencias y valores, usos, tiempos, espacios, posiciones, representaciones, reglas de juego, a través de la descripción de “tramas de evidencia diversa” (Edelstein, 46,2013).

Para avanzar en esta línea se plantea la importancia de incluir técnicas e instrumentos de investigación social: observación participante con registro etnográfico, entrevistas en profundidad individuales y colectivas, análisis de documentos, discusión grupal, talleres con registro observacional, recuperación de relatos y testimonios; producciones escritas; documentación pedagógica, entre las principales. Edelstein pone especial énfasis en la importancia de las narraciones sobre la experiencia.

Ser parte de la base que las historias narradas dan cuenta de todo lo que se moviliza en cada docente; lo que

piensan, sienten respecto de sí mismos y en sus relaciones con los escenarios que transitan, las culturas y otros actores institucionales en el desarrollo de su trabajo. Los relatos desde este enfoque, actúan como un organizador de las experiencias; una manera de otorgar sentido a lo vivido a nivel individual o colectivo. (p.47).

Este análisis es en primera instancia de-constructivo, para luego avanzar en sentido reconstructivo. Esta reconstrucción se hace mediante la elaboración de hipótesis interpretativas, acerca de lo que se identifica en un comienzo y las observaciones que se hacen de la clase con los registros. Estas conjeturas requieren luego de una validación que se hace mediante la triangulación entre sujetos (con la perspectiva de otras y otros docentes, estudiantes, investigadores, interpellando diferentes actores y grupos), utilizando distintas técnicas, cruzando los datos obtenidos (registros observacionales, entrevistas, análisis de documentos y producciones didácticas) y triangulación teórica, contrastando la información recogida con desarrollos conceptuales (acerca de los contenidos disciplinares, las técnicas y procedimientos utilizados, los materiales, agrupamientos, etcétera). Siguiendo esta idea, el análisis didáctico, implica volver a pensar la clase y sobre ello generar propuestas alternativas. La deconstrucción promueve el análisis orientado a la reflexión crítica de una clase particular mientras que la fase de reconstrucción al articular acciones, decisiones y supuestos da lugar a una manera diferente de ver la clase y abre posibilidades de recrearla.



Podemos relacionar estos conceptos con lo que Cravino (2020) define como investigación a través de la práctica del Diseño lo cual se emparenta con esta noción de investigación-acción, típica de la investigación educativa. Antonio Latorre (2005, p. 12) extiende la investigación acción más allá del campo educativo ya que el investigador "innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional. Reflexiona sobre su práctica, a veces utiliza la ayuda externa, recoge datos, los analiza, plantea hipótesis de acción, redacta informes abiertos a críticas, incorpora las reflexiones de modo sistemático, busca el perfeccionamiento contrastando hipótesis...", ya que este tipo de investigación lleva a teorizar sobre la práctica y somete a prueba la misma práctica, las ideas y las suposiciones del propio investigador, constituyendo lo que Schön (1998) denominaba un "diálogo reflexivo" con los materiales que conforman una determinada situación. Zuber-Skerritt (1992) citado por Latorre (2005, p. 25) señala que la investigación-acción es un enfoque alternativo a la investigación social tradicional porque se caracteriza fundamentalmente en que es una indagación práctica, interpretativa y crítica. (Cravino:2020,41)

Por lo visto hasta aquí la **Construcción Metodológica en prácticas de involucramiento social en la LDCV requiere de un enfoque Experiencial y una mirada desde la perspectiva de la reconstrucción social en la enseñanza**, donde la práctica y la reflexión se entrelazan para generar un aprendizaje significativo y comprometido con la transformación social.



Se destaca una concepción de **lo metodológico como una construcción** a partir de un proceso creativo por parte de los docentes donde se articula la lógica disciplinar con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y los contextos particulares de las prácticas de diseño. Esta construcción metodológica se entiende como un acto singular y relativo a cada situación, adaptándose a las particularidades de los sujetos, los contenidos y los ámbitos de actuación.

Importancia de la experiencia en la enseñanza del diseño. Se reconoce la importancia de un currículo que fomente la participación de los estudiantes en escenarios reales, donde puedan aplicar sus conocimientos a problemas concretos y desarrollar aprendizajes significativos.

Se destaca la **importancia del taller como espacio de praxis** y la revalorización de la práctica a partir de lo que acontece en dichos espacios, teniendo en cuenta la práctica y su posterior reconstrucción como un modo de generar nuevas perspectivas que posibilitan la reflexión de manera continua y sistemática.

Se presenta la **perspectiva de la reconstrucción social** como un enfoque clave para las prácticas de diseño con involucramiento social, donde el docente asume el rol de intelectual transformador que busca generar un impacto positivo en la sociedad.

Se insiste en la importancia de un **enfoque constructivista y re-constructivista**, donde la experiencia no solo se vive, sino que también se reflexiona y se reconstruye para generar un aprendizaje más profundo y significativo. Se recupera el valor de la narración, la reflexión crítica y la elaboración de hipótesis interpretativas, utilizando herramientas de investigación social para analizar y comprender las prácticas de enseñanza. Se destaca la importancia de las **prácticas de enseñanza que fomentan el compromiso social y la formación de diseñadores con una visión crítica y transformadora**. En este sentido la perspectiva de "reconstrucción social" propone un modelo de enseñanza basado en la justicia, la igualdad.

En resumen, según lo desarrollado, la construcción metodológica en las prácticas proyectuales de involucramiento social en la LDCV FADU debe contemplar un enfoque experiencial y de reconstrucción social. Se destaca la importancia de un método flexible y adaptable, la centralidad de la experiencia en el aprendizaje, el rol del taller, en sentido amplio, como espacio de praxis, la necesidad de prácticas reflexivas para la transformación social y la importancia de reconstruir la experiencia para generar un aprendizaje significativo.

3.2 Enseñanza basada en la experiencia

En este apartado se profundiza en la importancia de la enseñanza basada en la experiencia en la formación de diseñadores, particularmente en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FADU UNL). Se argumenta que este tipo de enseñanza, donde los estudiantes participan en proyectos reales de involucramiento social, fomenta el aprendizaje significativo, la reflexión crítica, y la construcción del conocimiento en contextos auténticos. El texto analiza la integración de la educación experiencial en el currículo, el contexto de transformación curricular actual, y la importancia de considerar el rol social del diseño en el proceso educativo. El documento analiza cómo la educación experiencial puede ser integrada en el currículo, cómo se puede evaluar y sistematizar este tipo de experiencias, y cómo contribuye a la formación de profesionales con compromiso social.

Este planteo tiene una particular resonancia en la didáctica proyectual que como hemos anticipado, se caracteriza por un "aprender haciendo". Desde el tema que nos convoca cabe preguntarnos si ¿es posible operar metodológicamente para articular la lógica disciplinar (proyectual) con prácticas de involucramiento social que sean significativas en términos experienciales para los sujetos que aprenden? En tal caso, es objeto de esta investigación indagar en los modos en que pueden desarrollarse estas estrategias y cómo es posible construir conocimiento a partir de dichas prácticas. Nos adentramos entonces en dicho aspecto dando cuenta de la importancia de estrategias para el aprendizaje significativo y situado del Diseño. Ello implica la construcción del conocimiento en escenarios reales, que propicien las capacidades reflexivas, críticas y la participación. Desde los aportes de Fantini (2018) la educación experiencial es entendida como un "tercer elemento" entre la teoría y la práctica que vincula el aprendizaje académico con la vida real y ello propicia comunidades de aprendizaje (Rafaghelli, 2013).

Lo anterior permite establecer una primera deducción para las construcciones metodológicas para la ense-

ñanza del Diseño en prácticas de involucramiento social y es que permiten “jugar el juego completo” (Perkins, 2009). Esto genera que los sujetos mantengan el interés y se comprometan con su aprendizaje. Allí radica el valor de la estrategia docente para conectar y evidenciar los vínculos entre los contenidos disciplinares y los sujetos en situación de aprendizaje y entre éstos y el entorno de manera tal, que lo experimentado sea disparador de nuevas relaciones de significación. Este enfoque cobra particular relevancia en un contexto institucional de actualización curricular que se funde en el desarrollo del “pensamiento proyectual como currícula en acción” (Plan General de Actualización curricular, 2023). Tal como sostiene Fantini (2019) en su tesis cuando dice que la experiencia debe “permear el currículo” (p. 119) y construir las vinculaciones entre esos contenidos para transformarlos en un conocimiento “denso”.

Ya hemos visto en un eje anterior que la enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica, es una práctica social compleja, esta complejidad deviene de las dimensiones teóricas, históricas y políticas que la constituyen. Desde esta perspectiva el currículo se configura como espacio de “recontextualización”, en tanto espacio interfaz en el cual se resignifican las demandas de la realidad sociocultural y la agenda social hacia al campo disciplinar. Lo que en la actualidad se considera “rol social del Diseño” (Ledesma, 2019) interpela nuestras prácticas educativas en la universidad lo cual conlleva en un posicionamiento epistemológico y una “implicación”¹⁵ como docentes. Por otra parte la enseñanza del Diseño, por las propias características de su hacer, suele mantener tácitas las argumentaciones que la fundamentan y las formas de internalizar metodologías, pero como hemos visto, el diseño de la propuesta pedagógica impacta sobre la mirada que los estudiantes van conformando de la disciplina. María Ledesma (2005) explica que el pensamiento proyectual es el núcleo epistémico de la Arquitectura y el Diseño y que, si bien el proyecto ha sido reconocido como un núcleo común de conocimientos compartidos por otras disciplinas solo para la Arquitectura y el Diseño es condición de existencia.

En esta línea Ana Cravino: “Existe entonces un conocimiento tácito que consta comúnmente de hábitos, creencias, modelos de pensamiento, del que no somos del todo conscientes.” (Cravino:35, 2020) En decir, este conocimiento tácito se adquiere por experiencia en un modelo del aprender haciendo (learning-by-doing). De manera progresiva este “saber por experiencia”, se va transformando en un “saber hacer” que se constituye como el habitus disciplinar lo que permite establecer cierta regularidad, no fundamentada y no siempre reflexiva por parte de los estudiantes, según esta autora esta modalidad hacer correr el riesgo de que dichos conocimientos queden ocultos, implícitos e inaccesibles detrás del aprendizaje de las rutinas proyectuales. Es decir que el “saber hacer” (Know How) quede disociado del “saber qué” (Know What) y del “saber por qué” (Know Why).

El aprendizaje proyectual como núcleo epistemológico, desde la construcción metodológica, supone pensar en la complejidad de su configuración y en las dimensiones que comprometen los procesos heurísticos del Diseño en los que se complementan dialécticamente el pensamiento abstracto-científico con el concreto-poético y lo social -subjetivo.

Se plantea a lo proyectual como currícula en acción, en términos de didáctica situada desde una formación basada y orientada al contexto socio-cultural, ello conlleva un posicionamiento sobre la práctica y la adhesión a una concepción sobre la misma práctica del Diseño.

Por lo anterior resulta necesario en primer término describir cómo se enseña una disciplina práctica que se orienta a la acción y transformación del hábitat, para luego, avanzar sobre lo metodológico específico cuando se abordan problemáticas de involucramiento social en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la Comunicación visual.

¹⁵ El concepto de implicancia es tomado de Diana Mazza (2014) cuando desde una posición epistemológica de la complejidad (Morin) hace referencia al reconocimiento de la relación de implicación del investigador con la realidad que estudia. Y la necesidad, de ello derivada de hacer visibles las formas que esa relación adquiere como parte del proceso de construcción de conocimiento. Disponible en: El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. Artículo de Diana Mazza Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111107>

3.2.1 Educación experiencial

Las prácticas desarrolladas en los talleres de la Facultad tienen grandes similitudes con las desarrolladas en la práctica profesional, proponiendo a los estudiantes una suerte de simulacro que les permite apropiarse de las lógicas disciplinares. Pero esta práctica hace otro aporte a la disciplina, ya que a diferencia de lo que sucede en otras, gran parte de la teoría sobre la enseñanza del Diseño se formula en lo que sucede en las aulas.

Dado que el aspecto experiencial es una categoría importante de nuestra investigación. Abordaremos aquí la importancia del contexto como espacio en el que las experiencias adquieren valor donde ocurre una transacción entre un individuo y lo que en ese momento constituye su ambiente en donde la interacción y situación son inseparables. Resulta oportuno incluir el significado que adquiere para la Universidad Nacional del Litoral este aspecto. En *Integración docencia y extensión 2, otra forma de enseñar y de aprender* (2017) se expresa:

La Universidad Nacional del Litoral tiene —como toda institución— una trayectoria histórica que guarda relación con sus prácticas, ideas, subjetividades. Se aloja en los principios reformistas de 1918 y asume un modelo de universidad democrática, innovadora y comprometida con la sociedad, desde el ideal de democratización del saber y del conocimiento. En este sentido, la extensión se constituye como la función académica institucional sustantiva que expresa el compromiso social de la universidad y adquiere un rol central frente al conocimiento en términos de democratización y apropiación social del mismo. En los documentos institucionales se deja expresado este horizonte. En el PDI 2010–2019 «Hacia la Universidad del Centenario» la extensión es mirada como la función relacionada con la investigación y la docencia, que busca participar en procesos de innovación y desarrollo tecnológico, así como de producción de conocimiento, de formación profesional y, por ende, incorporada al funcionamiento académico e institucional de la universidad. (2017: 8)

En un artículo denominado *La UNL en el contexto de la sociedad del conocimiento* de Pieragostini y otros (2021) las autoras ponen en contexto a la Universidad como actor social, y toman los principios rectores de la Reforma Universitaria de 1918 que dieron origen a la creación de la Universidad Nacional del Litoral hace 90 años, espíritu que queda expresado en el Plan de Desarrollo Institucional (2010- 2019), Hacia la Universidad del Centenario:

Como universidad pública, la UNL es una institución que interactúa con el Estado y sectores sociales y productivos. Su misión sustantiva es contribuir al desarrollo sustentable de sus áreas de inserción como contribución hacia una mayor inclusión social, profundización de la democracia y fortalecimiento de la Nación (Pieragostini y otros, 2021:104).

Sobre la importancia de este tipo de prácticas coincidimos con Alicia Camilloni cuando explica que:

[...] estas prácticas de extensión de educación experiencial promueven en los estudiantes la construcción de conocimientos estratégicos, en situaciones reales, que luego sabrán cómo transferir a situaciones similares. Son experiencias educativas en tanto y en cuanto promueven procesos reflexivos, reconocimiento de analogías, contradicciones y análisis, en pos de favorecer la comprensión. (Camilloni, 2017: 10).

En esta línea Milagros Rafaghelli también ubica a la Reforma Universitaria de 1918 como el momento fundante de la idea que es a través de las actividades de extensión la Universidad se relaciona con la sociedad. En palabras de la autora, refiriéndose a la extensión:

[...] es el diálogo y el trabajo colaborativo donde teoría y práctica se aúnan en el concepto de praxis. Es la praxis colectiva que se produce en el trabajo en comunidad la posibilitadora de cambios sociales. [...] Las relaciones intersubjetivas que se dan en la extensión universitaria, en tanto acción dialógica,

posibilitan construir prácticas democráticas de comunicación y formación entre los sujetos y las instituciones. (Rafaghelli, 2013:23)

Según la autora participar en actividades de extensión es el impulso inicial para movilizar procesos de “formación auténtica” (Brown, 1993). Sobre la posibilidad de intervenir de manera creativa e innovadora en las problemáticas sociales:

Entendemos la extensión universitaria como espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales. (Rafaghelli, 2013:23)

Ahora bien, recuperando los interrogantes propuestos por Rafaghelli en esta última publicación y llevados a la enseñanza del Diseño desde una mirada social nos preguntamos: ¿En qué podrían beneficiarse los estudiantes de la LDCV al intervenir y participar en contextos sociales/culturales/históricos más amplios que el espacio del aula? ¿Existen diferencias entre los procesos de formación que ocurren en el aula y los que se dan en la comunidad? Si existen ¿qué cuestiones nuevas y distintas presenta el espacio social en relación con el aula/taller? y concretamente ¿cómo se construye una metodología para enseñar a aprender en estas prácticas?

3.2.2 El lugar de la experiencialidad en el agenda curricular

El Plan de Transformación curricular en FADU UNL

La Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, atraviesa un proceso de transformación curricular, contexto que conforma los antecedentes de esta investigación los planteos propuestos en relación al diseño curricular y en particular cuando se menciona el aspecto experiencial. Recuperamos aquí cuestiones relevantes que dan cuenta de un claro posicionamiento institucional.

Se propone continuar con un diseño curricular tramado, organizado por ciclos y áreas en el cual se disponen las diferentes actividades curriculares con criterios de profundidad y especificidad creciente.

En el documento institucional se recupera a Camilloni quien ha participado en calidad de asesora, quien recomienda que en las actividades se provean tanto de conocimiento disciplinar como experiencial y señala que la tarea más compleja radica en componer una selección de contenidos organizados y secuenciados coherentemente.

El diseño curricular al que se hace referencia data del año 2001. El cual contó con representación visual innovadora y celebrada en los momentos fundacionales, también se destacaba porque habilitaba a la autonomía creciente para las trayectorias de formación de los estudiantes. En su estructura este diseño pone en relación tres áreas de conocimiento (visualizadas como filas) en un cuadro de doble entrada, con dos ciclos formativos (que se organizan en columnas) con espacios “transversales” que aparecen al inicio y al final de la estructura (Taller de Diseño Básico y Tesina, respectivamente) y la incorporación de asignaturas con modalidad “optativa” y “electiva”.

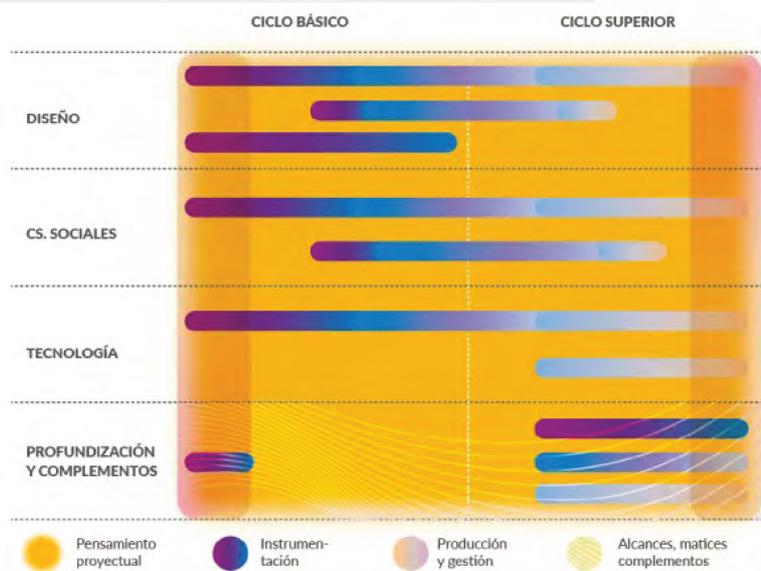
Estas incorporaciones tenían una concepción holística de la disciplina para posibilitar diferentes adscripciones formativas para cada sujeto que transita la carrera, fomentar la movilidad universitaria y el intercambio académico, permitiendo experiencias de formación enriquecidas en otros ámbitos y el contacto con disciplinas y campos del conocimiento muy distantes. La inclusión de estas asignaturas pertenecientes a todas las unidades académicas de la UNL es, por tanto, uno de los aspectos con los que se apostaba desde la FADU para una flexibilización curricular y una formación de graduados con competencias específicas y de mayor complejidad. El Plan de Actualización Curricular actual propone continuar con un diseño curricular tramado, organizado

por ciclos y áreas en el cual se disponen las diferentes actividades curriculares con criterios de profundidad y especificidad creciente.

En el documento puesto a disposición de la comunidad universitaria alientan a las cátedras a que enfoquen los propósitos hacia el desarrollo de la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, indagando, investigando y produciendo respuestas de diseño (p. 42). Lo anterior da cuenta de la responsabilidad puesta en la creatividad por parte de los docentes en generar propuestas que le permitan al estudiantado reconocer la amplitud del campo en el que se desarrollará y su responsabilidad social.

	CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR			
	1° nivel		2° nivel		3° nivel		4° nivel	
AREA DISEÑO	to ri o	Taller Dis. 1	Taller Diseño 2		Taller Diseño 3		Taller Diseño 4	
			Tipografía 1		Tipografía 2			
		Morfología 1	Morfología 2					
		Sist. Repres.						
AREA CIENCIAS SOCIALES	Taller introduc	Intro Historia	Historia 1		Historia 2		Teoría y crítica	
			Intro. Comu.	Com. 1	Com. 2	Com. 3		
							Metodología	
							Epistemología	
AREA TECNOLOGÍA	Taller de	Taller Matemática						
					Medios EyA 1M	Medios EyA 2		
		IMD						
		Tecnología 1T	ecnología 1T	ecnología 1		Prác. Prof y legal		

Adoptando los criterios explicitados en la Matriz general, se representa el diseño tramado de la malla curricular abocada al desarrollo del pensamiento proyectual como principal cometido, ubicando en las áreas y los ciclos las líneas de bloques de contenidos y su principales objetivos en códigos de color. Igualmente, se grafica el acompañamiento de los componentes que imprimen matices a los alcances de título y la posibilidad de trayectos formativos orientados (en su situación ideal de equilibrio de carga de dedicación, aunque no taxativamente limitados).



Plan de estudios de la LDCV / FADU-UNL vigente desde 2001 y esquema tentativo de nuevo Plan de Estudios (Octubre 2023)

El proyecto establece los siguientes lineamientos en relación a la definición de los contenidos, por un lado se solicita enunciar los contenidos de las actividades curriculares de cada Plan de Estudios en términos de categorías conceptuales, esto permitiría que las cátedras apliquen sus enfoques en la tematización y habilitaría la actualización permanente de contenidos y problematizar las temáticas en virtud de los requerimientos del contexto. Por otro lado se solicita que los parámetros básicos para evaluar la esencialidad de contenidos sean la necesidad excluyente para una práctica profesional y que coadyuvantes para la formación del pensamiento proyectual, que como hemos visto es el eje vertebrador del Plan.

También consideramos relevante recuperar lo que se define como las “Actitudes de graduado/a FADU” (p.62) donde se puede apreciar el lugar que se le da a la responsabilidad ética y el compromiso social en la formación de ciudadanos universitarios en general y como diseñadores en particular.

- **Contar con compromiso ético y social** vinculado al lugar o región en el que se desenvuelve, con atención a los ecosistemas. Ofrecer respeto tanto en el ejercicio del trabajo colectivo como individual a todos los actores y disciplinas que se vinculen e intervengan en los proyectos.
- **Denotar desempeño responsable** sobre acciones de conservación y protección del patrimonio cultural, social y ambiental en plena consciencia de los impactos que se generan.
- **Operar con predisposición al aprendizaje permanente**, la proactividad y la actualización del conocimiento. En atención a un mundo en constante transformación, asimismo ofrecer ductilidad para el trabajo colaborativo y/o la conformación de equipos/proyectos de investigación en una práctica inter o transdisciplinaria.

Este enfoque cobra particular relevancia en un contexto institucional de actualización curricular que se funde en el desarrollo del “pensamiento proyectual como currícula en acción” (Plan General de Actualización curricular, 2023).

3.2.3 Prácticas de involucramiento social

Un ambiente para la enseñanza poderosa del Diseño

Cuando hacemos referencia a las prácticas de involucramiento social lo hacemos en el sentido de aquellas actividades que se concretan en un proceso de involucramiento con *problemáticas de la realidad*¹⁶ e implica un conjunto de acciones planificadas e interrelacionadas que se ponen en movimiento para abordar/resolver problemas sociales determinados. Este “proceso de intervención” según Niremberg (2006) se realiza siempre en un espacio cultural/social/histórico establecido y con un grupo de actores que tienen diferentes expectativas, motivaciones, intereses, tiempos y maneras de entender las cosas. A través de la siguiente cita Camillioni nos ayuda a definir este tipo de prácticas:

En este enfoque pedagógico no se enseña de la misma manera que en la enseñanza que se limita al aprendizaje de información, que se preocupa solo por la dimensión intelectual del aprendizaje y no por la práctica en el uso del conocimiento y que no relaciona el conocimiento con la acción en situación, especialmente cuando se trata de la actuación del estudiante en situación real, esto es, auténtica. (Camillioni, 2017:27)

En *El Ojo Ilustrado* (1998) Eisner entiende lo transactivo como el lugar de la experiencia en la dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo, es decir la experiencia tiene su génesis en nuestra transacción con las cualidades que

¹⁶ Verónica Devalle (2013) plantea una diferencia entre un problema de investigación y un problema de la realidad, si el primero supone la construcción de un problema del conocimiento el segundo supone el diagnóstico y resolución vía intervención, para ello recupera a Simon (1937) quien define a los diseños como “ciencias de lo artificial”.

constituyen nuestro entorno.

Aquí lo transactivo se concibe como el lugar de la experiencia humana. Es el producto de la interacción de dos entidades postuladas, lo objetivo y lo subjetivo. Para ello el autor propone una solución alternativa derivada del trabajo de Dewey (1938). Considerando los tres conceptos presentados aquí:

Así es que la educación experiencial se preocupa por la práctica en el uso del conocimiento y relaciona el conocimiento con la acción en situación. Ya hemos mencionado a John Dewey, educador y político norteamericano de la primera mitad del siglo XX quien plantea el lugar de la experiencia dentro del hecho educativo. La obra de Dewey y en particular su texto *Experiencia y educación* (1938/1997), es la raíz intelectual de muchas propuestas actuales de cognición situada. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales, ello genera experiencias valiosas y establece un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

Dewey formula el principio de “continuidad de la experiencia”, en oposición al pensamiento dualista, esto refiere a situaciones diferentes que se suceden unas a otras, donde siempre se lleva algo de la anterior a la siguiente. En este sentido se recupera el valor del enfoque pedagógico de la educación experiencial ya que nos permite trascender el fragmentarismo y la colección de contenidos, a la vez que nos posibilita una mirada integral. También la educación experiencial favorece comprensiones profundas y perdurables, recuperamos la noción de prácticas de “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) en las que quienes enseñan y aprenden, dentro y fuera del aula, reconocen y comparten interrogantes (p.46), problematizan los marcos epistemológicos y metodológicos que dieron o dan lugar a la construcción de la teoría (p. 49), miran en perspectiva (p. 50) y se sitúan en un aquí y ahora que las justifica e interpela: “Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y esto requiere, ni más ni menos, trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación” (p. 55). Lo anterior está en consonancia con la noción de construcción metodológica que hemos desarrollado. Otro de los aspectos que Maggio señala es que éstas prácticas tienen la característica de perdurar y conmover.

En esta “progresión” el medio tiene un valor decisivo, tanto en lo que promueve en los sujetos como en los cambios que estas experiencias producirán en los estudiantes. El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Molinas y otros (2017) explican retomando a Dewey:

[...] Lo que se ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar la situación que sigue. [...] La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de la experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción. (Dewey, 1938 [1960]:50–51 en Molinas, Fantini, Maidana, Vázquez 2017:128)



Esquema de E. Eisner (1998) derivados el trabajo de Dewey (19938)

Tal como plantea Dewey “cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae (1938 [1958]: 51).

[...] Al realizar su participación en la acción asociada, el individuo se apropia del propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional. (Dewey 1916 [1998]: 31).

En síntesis, “el pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa” (Dewey 1916 [1998]:134 en Molinas, Fantini, Maidana, Vázquez 2017:129).

Desde la perspectiva de Perkins (2010: 104), la “vivencia emocional” es un recurso que, en la enseñanza, colabora para que “valga la pena jugar el juego”. Brindar ‘significado emocional’ a los contenidos promueve un trabajo más fluido y reflexivo sobre los mismos y contribuye a que no se vuelvan ‘inolvidables’ (Egan, 1992 [2007]: 14). Fantini (2018) al respecto sintetiza:

El carácter inmersivo del aprendizaje experiencial, la responsabilidad que representa para docentes y estudiantes el contacto real con los otros y la acción concreta llevada a territorio como posible resolución exigen la recuperación de los marcos teóricos para argumentar y dar sentido a la propuesta, su actualización constante para analizar el entorno y su relectura al momento de evaluar las acciones realizadas. (Fantini, 2018:118)

La experiencialidad pone en marcha el “juego completo” en el cual, problemas reales complejos, demandan soluciones reales complejas. Los estudiantes deben practicar un sentido crítico en el análisis de los contextos situacionales y en las reflexiones sobre las teorías que los ayudarán a alcanzar resoluciones posibles. Por otra parte, la experiencialidad exige un contacto y una distancia diferentes a los que se dan en el aula tradicional. Según Fantini (2018) una propuesta de enseñanza basada en la experiencia es en sí misma una “experiencia umbral” (Perkins, 2010: 30) para la posterior vida profesional de un egresado universitario. Las prácticas que desarrollan estudiantes y docentes en los talleres de la FADU tienen grandes similitudes con las desarrolladas en la práctica profesional, proponiendo a los estudiantes una suerte de simulacro que les permite apropiarse de las lógicas disciplinares. Esto último se vería potenciado si se pasaría de situaciones hipotéticas a situaciones “reales” con prácticas de involucramiento social en pos de obtener un aprendizaje profundo.

Lo anterior permite establecer una primera deducción desde las construcciones metodológicas como estrategias para la enseñanza del Diseño en prácticas de involucramiento social y es que tiene que ver con la noción de “jugar el juego completo” de Perkins (2009). Esto genera que los sujetos mantengan el interés en la consecución del mismo y se comprometan con su aprendizaje, allí radica el valor de la estrategia docente para conectar y evidenciar los vínculos entre los contenidos disciplinares y los sujetos en situación de aprendizaje y entre éstos y el entorno de manera tal, que lo experimentado sea disparador de nuevas relaciones de significación.

3.2.4 La transformación de la experiencia

Desde su investigación Fantini concluye que una de los problemas que encontramos en nuestra carrera es la dificultad para vincular la teoría con la práctica, esto queda explicitado “Cuando los estudiantes avanzados reiteran en sus respuestas la necesidad de conectar las asignaturas teóricas con las prácticas, dan cuenta de esta vacancia y explicitan que son conscientes de las dificultades que atañen a dichas conexiones” (Fantini:2018,119). Al respecto, la autora nos acerca a la noción de “fluidez” que debería tener la tarea de “guiar la transferencia” (Perkins, 1995: 127).

En la instancia de ‘observación reflexiva’ se guía una transferencia ‘de vía baja’ (Perkins, 2010:152), es decir, se reponen los aspectos teóricos o prácticos ya estudiados para complejizar las inferencias que los estudiantes realizan acerca de la ‘experiencia concreta’ que transitan en el presente. Luego, en las instancias de ‘conceptualización abstracta’ y de ‘experimentación activa’, se guían transferencias de ‘vía alta’ al “poner el acento en la flexibilidad y en la posibilidad de las múltiples aplicaciones del conocimiento” (Perkins, 1995: 128) que la situación problemática amerita. (Fantini:2018,119).

Fantini describe el aprendizaje experiencial desde otra noción de Perkins que es la de “riqueza de ramificaciones” (Perkins, 2010: 84) que hace referencia al carácter promisorio de la formación que el autor resume en la frase “necesitarás saberlo más adelante”. Retomando al autor Fantini resume:

[...] el aprendizaje experiencial anticipa los ensamblajes del contenido y refuerza en tiempo presente la vinculación de esos conocimientos para que “valga la pena” el esfuerzo que requiere aprenderlos. (Fantini:2018,119)

Al respecto de este tipo de aprendizaje, Molinas y otros (2017) sostienen que en la medida en que las situaciones en las que se enseña y se aprende coproducen el conocimiento (Brown, Collins y Duguid, 2000) podemos afirmar que aprendizaje y cognición están fundamentalmente situados.

De allí la relevancia de incluir las prácticas de extensión en el currículo universitario como decisión política y como enfoque pedagógico de la formación y preparación para el trabajo. Por un lado, porque constituyen una respuesta frente al problema pedagógico que supone contemplar la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y facilitar a los alumnos el aprendizaje de la materia sin que dicha complejidad los abrume (Camilloni 2013:12). Y por otro, porque permiten adelantarse en la complejidad e incertidumbre que deberá enfrentar el graduado. De allí que podamos afirmar que el abordaje de problemas de la realidad en su recorrido académico augura procesos de interpretación comprensivos y potentes respecto a los desafíos específicos del hacer profesional. (Molinas y otros, 2017:135)

En *Experiential Learning*, David Kolb (1984) define al aprendizaje como “el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (p.38). El énfasis está puesto en la creación y recreación permanentes antes que en los resultados, en la convicción de que el conocimiento no es una entidad independiente que pueda ser transmitida de forma continua, y en la necesidad de comprender su naturaleza para comprender el aprendizaje. El esquema de Kolb incluye cuatro momentos y su relevancia radica en la capacidad para promover de manera gradual conocimientos estratégicos. Según Camilloni:

Estos cuatro pasos se convierten en una espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada experiencia concreta requiere una nueva perspectiva para su observación reflexiva, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que solo puede hacer el mismo sujeto, a su conceptualización abstracta, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una experimentación activa en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas. (Camilloni 2013:16)

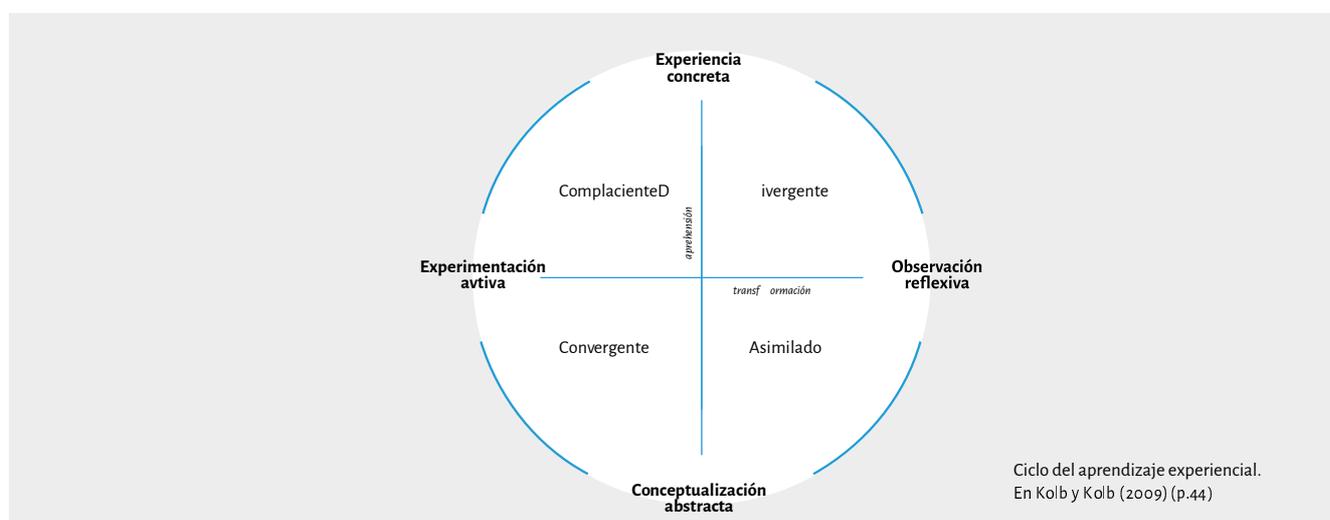
3.2.5 La importancia de la experiencia en la enseñanza del Diseño

Coincidimos con Frida Díaz Barriga Arceo (2003) en que para que una experiencia en la educación superior sea innovadora debe poder estar en consonancia con las demandas de la sociedad actual, pudiendo responder a las necesidades de la globalización, del desarrollo científico, cultural, humano, económico, a nuevas posturas pedagógicas que cuestionen modelos tradicionales y garanticen la educación para la vida y a lo largo de la vida, en comunidad. En este sentido, destacamos la importancia de estrategias para el aprendizaje significativo en la LDCV centradas en el aprendizaje experiencial y situado desde perspectivas que promuevan la construcción del conocimiento en contextos reales, propiciando las capacidades reflexivas, críticas. En esta línea Díaz Barriga Arceo (2003) retoma a Claus y Ogden (1999) para reponer los conceptos básicos de una educación cuyo propósito es el facultamiento de los alumnos con miras a una participación en asuntos relevantes de la vida diaria en su comunidad. Según la autora los principios educativos que permiten el facultamiento incluyen:

[...] un aprendizaje situado, un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo, involucra la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje. Y finalmente, el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza. (Díaz Barriga Arceo, 2003:11)

En lo que respecta a la incidencia de la educación experiencial en la enseñanza del Diseño, Fantini (2018) lo plantea como un “tercer elemento” entre la teoría y la práctica a modo de hilos que pueden operar diagonalmente en la textura curricular, refiriéndose al diseño del Plan de estudios de las carreras de FADU, que ya referimos y que se caracteriza por su trama horizontal (niveles) y vertical (áreas del conocimiento). Así es cómo visualiza la inclusión de la educación experiencial en la trama curricular:

[...] se propone como un camino posible para salvar la distancia entre teoría y práctica en la formación proyectual. La modalidad se refiere a “una clase particular de aprendizaje, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real”. En tal sentido, nos interesa profundizar en su potencialidad para dar respuesta a un conjunto de problemáticas propias de la educación superior que tienen su origen, entre otras cuestiones, en el carácter “fragmentario y fragmentarista” del currículum. (Fantini:2018,11)



De lo anterior resulta reveladora la síntesis que propone Fantini (2018) al situarse en el contexto de la enseñanza del Diseño en nuestra facultad y porque puntualiza en aquello que la educación experiencial puede desarrollar si se incorpora en el currículo.

- **la crítica** como elemento fundamental de la autoevaluación del proyectista.
- **la autonomía** como propósito en la formación de los estudiantes.
- **las comunidades de aprendizaje**, como ámbitos de intercambio.

Desde un pensamiento peirceano Fantini explica que La educación experiencial como “terceridad” trabaja de manera genuina sobre la comprensión de la realidad para operar sobre ella ya que, según Rafaghelli “establece una relación dialéctica entre pensamiento y contexto”(2016: 10).

Lo mismo ocurre si se instituye la educación experiencial como vía de interrelación teoría-práctica porque el conocimiento se construye dentro de una “comunidad de aprendizaje”. Allí, estudiantes, profesores y socios “interactúan con los problemas” de manera tal que los contenidos y la cognición se encuentran distribuidos entre todos los agentes. En esta “comunidad” de carácter inmersivo, las maneras de nombrar, analizar y resolver problemas son absolutamente heterogéneas lo cual implica que todos los sujetos (pero principalmente los alumnos) hagan conscientes y explícitas las operaciones reflexivas y prácticas que surgen de la experiencia. (Fantini:2018,113)

Al respecto de las comunidades de aprendizaje Milagros Rafaghelli (2013) explica que son fundamentales en la formación de universitarios porque permiten entrelazar experiencias de formación social y académica (p.30). Son propuestas que abordan temas relevantes y de interés local, se construyen socialmente conocimientos que impliquen un mejoramiento sustantivo en el contexto específico de su propia cultura, de modo tal que se imprima pertinencia social al proceso de enseñanza/aprendizaje.

El aprendizaje no debe quedar limitado a las instituciones formales, es indispensable aceptar que el aprendizaje rebasa los límites del aula con vistas a una formación integral y en la complejidad de los turbulentos e inciertos escenarios sociales (Morín, 1999).

De acuerdo con Camilloni (2013) esta es “una clase particular de aprendizaje, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real”. (p.15). En este sentido, la propuesta fundacional de Dewey (1938 [1958]) enfatiza en la comparación de una educación tradicional y lo que el autor denomina “educación progresiva” o “nueva educación” (p. 15). Las vivencias para la formación deben entenderse como un continuum en el que existen densidades diferentes en el proceso de aprendizaje y no compartimentos estancos, es decir que, “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica la cualidad de la que viene después” (p. 37).

En el Plan de Estudios vigente se establecen como instancias transversales el Taller Introdutorio y la Tesina de graduación, pero en la práctica se ha demostrado y así queda explicitado el Plan General de Transformación Curricular vigente, que estos objetivos de integración y síntesis que debieran concretarse en los espacios transversales (Taller introductorio y Tesina de graduación) no estarían dando resultados. Desde el documento publicado recientemente, en lo referido a las tesinas de graduación se expresa:

El objeto de la actividad curricular final está claro como espacio curricular transversal y de síntesis; la modalidad ha de ajustarse fundamentalmente a requerimientos en función del estado del arte en materia de investigación proyectual, facilitando el abordaje y permitiendo el anclaje de los desarrollos en las experiencias de las que abreva cada estudiante en los estadios finales de las carreras. (Plan General de Actualización Curricular octubre-2023)

Sobre esta hipótesis desde el comité de actualización curricular plantean interrogantes tales como: ¿Es factible instrumentar otros formatos de trabajo final? En cualquier caso, ¿cuál es el momento de abordar el tema? Asimismo, y en función de acotar las fases de problematización y desarrollo propositivo: ¿pueden considerarse trabajos de síntesis basados en ejercicios experienciales y/o de investigación desarrollados? ¿Sería posible coordinar/acreditar otras actividades con idénticos fines en una única evaluación final?

Consideramos que el contexto de transformación curricular, abre intersticios donde la educación experiencial cobra progresivamente mayor relevancia, en una carrera en la cual la teoría y la práctica se construyen mutuamente. Que, tal como expresa Fantini en su tesis, la experiencia debe “permear el currículo” (Fantini:2018,119) y construir las vinculaciones entre esos contenidos para transformarlos en un conocimiento ‘denso’.

3.2.6 El rol social del diseño y su impacto en el currículo

Hacia la formación de una cosmovisión de los estudiantes

Tal como define María Teresa Sirvent (2007) se entiende por contexto de descubrimiento al momento sociohistórico en el que se encuentra anclada la investigación y da cuenta fundamentalmente, del por qué, qué y cómo se investiga, para lo cual resulta fundamental definir los rasgos que caracterizan el territorio y el espacio que constituyen nuestras prácticas -profesionales, docentes, investigativas.

Consideramos que el aspecto social del diseño debe ser objeto de reflexión en las prácticas de la enseñanza de la disciplina que es relativamente joven y en creciente consolidación, lo cual demanda desarrollos teóricos actualizados tanto para la práctica profesional como para la didáctica específica. En este sentido, se plantea abordar el aspecto metodológico en la enseñanza desde el rol social del diseño en un contexto actual de transformación curricular en el que adquiere particular relevancia.

Desde esta posición es que se habilitan los interrogantes ¿Por qué investigar sobre el rol social del diseño y su impacto en las prácticas educativas? ¿Qué aspectos observar y a través de qué categorías de análisis? y por último dar cuenta de la pertinencia de esta temática, es decir el ¿para qué?.

Ya hemos explicado que la construcción metodológica en tanto estrategia implica un posicionamiento epistemológico. Ana María Romano en un artículo denominado la construcción de la cosmovisión durante la enseñanza (2018) explica la relación que existe entre la construcción de las propuestas de enseñanza, sus efectos en el aprendizaje y finalmente sobre los objetos diseñados que conforman el hábitat. Esta cadena pone de manifiesto la importancia de propuestas de enseñanza que fomenten el compromiso y la responsabilidad social de la disciplina.

[...] La formación ejerce una profunda influencia en la construcción de ese pensamiento y es posible nutrir las vertientes que consciente o inconscientemente se trasladan al proyecto y por ende al objeto, capitalizando durante el proceso de enseñanza los conocimientos tradicionales y enriqueciéndose con los aportes de las nuevas teorías cognitivas capaces de completarlos y complementarlos, en tanto en el pensamiento proyectual se combinan distintos tipos de pensamiento funcionales al diseño que se nutren –o no– durante el aprendizaje. (Romano,2018:227)

Según lo planteado hasta aquí se parte de una concepción del objeto disciplinar transmitida al objeto de enseñanza donde podríamos ubicar la construcción metodológica en términos de estrategia y finalmente al objeto diseñado que, como portador de sentido, entabla su relación dialéctica con el hábitat. Aquí radica la importancia de incluir temas de interés social desde las prácticas educativas de la LDCV.

El qué y cómo enseñamos se constituye en el introductorio al campo mismo de la disciplina, es por ello que la formación de profesionales con compromiso social puede surgir y alentarse desde su trayecto formativo con experiencias de aprendizaje en escenarios auténticos.



Relación entre la propuesta de enseñanza, efectos en el aprendizaje y sobre los objetos diseñados que conforman el hábitat.

3.2.7 Evaluar la experiencia

Queda demostrado que al momento de plantear una práctica de involucramiento social para la enseñanza de la LDCV es necesario realizar modelizaciones. Entre ellas está el aspecto de la evaluación, tanto los métodos como las técnicas de evaluación ‘tradicionales’ deben ser puestos a consideración cuando se implementa el aprendizaje experiencial a nivel curricular. Según Fantini (2018) cuando refiere a evaluar la experiencia expresa que “Esto requiere que las cátedras diseñen y pongan a prueba dispositivos novedosos con el propósito de cualificar los conocimientos adquiridos gracias a la práctica en contexto. (p. 106). Aquí resulta pertinente el aporte de Alicia Camillioni en *La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículo universitario del compilado Integración docencia y extensión 2*, otra forma de enseñar y aprender del 2017, desde este texto la autora plantea que la evaluación tiene múltiples funciones y no se limitan a producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes del proyecto sino que sirven de recurso para enriquecerlo, dar voz a todos los participantes, replantear sus objetivos y ampliar el significado de las acciones que se emprenden.

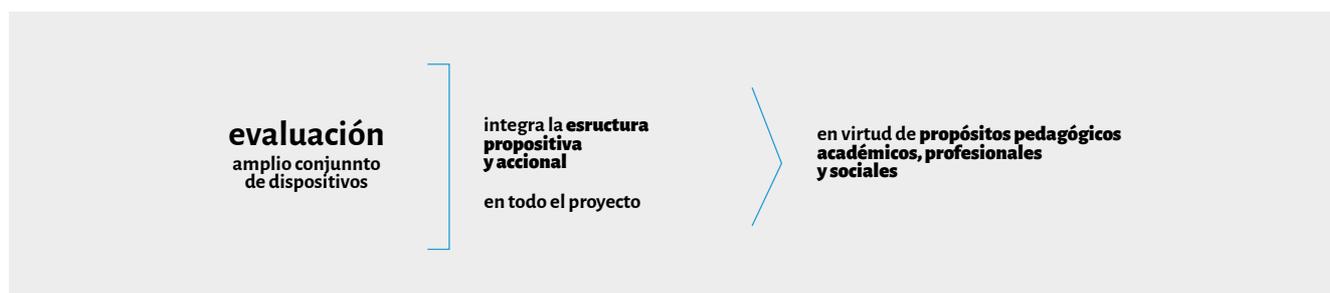
Al respecto, consideramos central reponer los modos en que los actores reconocen el valor de estos aprendizajes van a depender de dos condiciones: “la primera es que el alumno debe saber qué va a aprender y no sólo qué debe hacer y la segunda es que debe aceptar que en la realización de las tareas planteadas en el proyecto puede lograr aprendizajes ligados a la formación académica y profesional que busca en la universidad.

[...] En este sentido, se supone que los docentes deben evaluar el crecimiento de los estudiantes en tres directrices: “el trabajo académico, el desarrollo personal y el servicio”. (Camillioni, 2017:36).

La autora presenta a la evaluación como un dispositivo complejo y lo define del siguiente modo:

Procuraremos presentar aquí a la evaluación como un amplio conjunto de los dispositivos que integran la estructura propositiva y accional implicada en todo proyecto y en el sistema que lo incorpora, en virtud de un complejo de propósitos pedagógicos, académicos, profesionales y sociales.

(Camillioni, 2017:25)



Esquema de realización propia en base a los principios planteados por A. Camillioni (2017)

Si bien estos planteos refieren a proyectos de extensión son extrapolables a otras prácticas de enseñanza con involucramiento social ya que plantea métodos de evaluación que contemplan aspectos que comúnmente no se tienen en cuenta.

Hay rasgos relacionados con la acción, la iniciativa, la curiosidad, las muy diversas formas de razonamiento y resolución de problemas, con los atributos personales, con la interacción con otras personas, además, en escenarios nuevos, entre otros, que solamente se suelen evaluar de manera muy indirecta cuando se trata de aprendizajes académicos.(Camillioni,25:2017)

Alicia Camillioni recupera los aportes de Gibbons y Hopkins (1980, en Camilloni, 2017: 36). De estos autores retoma una rúbrica que permite reponer la “escala de experiencialidad” lograda diferenciaron cinco modos de experiencia y nueve niveles, de menor a mayor compromiso con la experiencia según se quiere o se procura lograr:

Modo receptivo	Nivel 1 Estimulado: Observa films, TV, videos, etc. Nivel 2 Espectador: Observa el hecho real en su contexto real.
Modo analítico	Nivel 3 Exploratorio: Juega, ensaya , explora y pone a prueba. Nivel 3 Analítico: Estudia experimenta sistemáticamente.
Modo productivo	Nivel 5 Generativo: Crea, organzia, construye, teoriza. Nivel 6 Desafío: Realiza actividades difíciles pero deseables de cumplir.
Modo de desarrollo	Nivel 7 Demuestra competencia: Es hábil en actividades importantes Nivel 8 Demuestra dominio: Alto estándar de calidad en el desempeño
Modo personal	Nivel 9 Demuestra conocimiento personal: Busca excelencia y madurez

La escala de experiencialidad en sus niveles más elevados se puede relacionar con las habilidades que plantea Frascara en *Enseñando diseño* (2018) que, recuperando al reconocido Wucius Wong¹⁷, enumera los siguientes puntos como “verdaderos fundamentos del diseño” o competencias en prácticas que implican contacto con contextos “reales”.

- **Conocimiento de la gente**, como grupos e individuos.
- **Una actitud inquisitiva**, preguntar el qué, para qué, quién, dónde y cómo.
- **Habilidad para planificar.**
- **Conocimiento de métodos** de investigación.
- **Habilidad** para encontrar, **procesar y analizar información.**
- Habilidad para transformar esa información en **criterios de diseño.**
- **Sensibilidad a los contextos y culturas.**

¹⁷ Fundamentos del Diseño de Wicius Wong reúne en tres textos fundamentales escritos entre 1977 y 1988, y constituye una ambiciosa propuesta de gramática visual que recopila los principios, reglas y conceptos básicos que intervienen en la composición gráfica.

3.2.8 La sistematización de la experiencia

Consideramos de gran relevancia la noción de “sistematización de la experiencia”, cuando se trata de experiencias de aprendizaje en prácticas de involucramiento social. En términos de Alicia Camilloni (2017) estas experiencias promueven en los estudiantes la construcción de conocimientos estratégicos, en situaciones reales, que luego sabrán cómo transferir a situaciones similares “Son experiencias educativas en tanto y en cuanto promueven procesos reflexivos, reconocimiento de analogías, contradicciones y análisis, en pos de favorecer la comprensión” (p. 10). Camilloni retoma a Rosa Cifuentes Gil (2010) para explicar la noción de sistematización de las prácticas:

[...] sistematizar las experiencias nos permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales. Posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos entre colegas. (Rosa Cifuentes Gil en Camilloni, 2017:11)

Sobre este aspecto, Milagros Rafaghelli en *La dimensión pedagógica de la extensión* (2013) explica:

La sistematización de experiencias es un modo de producción de conocimiento sobre prácticas de intervención social. La sistematización se preocupa por rescatar los procesos, dar cuenta de cómo se actuó y reflexionar acerca de los modos de relación entre los protagonistas; se trata de informar sobre el desarrollo de los procesos. (Rafaghelli, 2013:34)

En este recorrido Rafaghelli recupera a Nieremberg (2006) para pensar la evaluación en estas prácticas diciendo que debe estar contemplada desde el inicio del proyecto, durante su desarrollo y en la etapa de finalización. En este sentido, la evaluación es un proceso abierto y colectivo en el que participan, en forma interactiva, según el momento, diferentes actores (Nieremberg, 2006). En los enfoques comprensivos la mirada evaluativa está desde que se inicia un proyecto, acompaña su desarrollo y reflexiona, finalmente, sobre la experiencia realizada. Según la autora no se trata de un informe de todo lo realizado ni una suma lineal de los momentos de un proyecto, sino que es el espacio donde se trata de recuperar e interpretar la experiencia a través del diálogo y el debate [...] “implica reconstruir lo que se hizo, volver sobre los marcos conceptuales que orientaron inicialmente el proyecto, revisar las concepciones y extraer conclusiones”. (Rafaghelli, 2013:35).

Recuperamos los aportes Oscar Jara Holliday (2015) en *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias* quien describe en qué consiste sistematizar la experiencia, cómo y para qué sirve. Según el autor la palabra “sistematización” es utilizada en diversas disciplinas, y se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Sin embargo, en el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales “lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos sólo “sistematización”, sino “sistematización de experiencias”. (Jara Holliday, 2015:3).



Reinterpretación de los momentos de la sistematización de experiencias de Jara Holliday (2015)

Entonces, podemos afirmar, entonces que la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas. Al respecto el autor dice:

La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara Holliday, 2015:4).

Con el objetivos de “poner en sistema” las experiencias el autor organiza el proceso de sistematización de la experiencia en momentos metodológicos; vivir la experiencia, las preguntas iniciales, recuperación del proceso, reflexión, punto de llegada.

A. El punto de partida:

- a1. Haber participado en la experiencia
- a2. Tener registros de las experiencias

B. Las preguntas iniciales:

- b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo)
- b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)
- b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)
- b.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
- b.5 ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

C. Recuperación del proceso vivido:

- c1. Reconstruir la historia
- c2. Ordenar y clasificar la información

D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

- d1. Analizar y sintetizar.
- d.2 Hacer una interpretación crítica del proceso

E. Los puntos de llegada:

- e1. Formular conclusiones
- e2. Comunicar los aprendizajes

A modo de síntesis, la enseñanza basada en la experiencia juega un papel fundamental en la formación de comunicadores visuales con compromiso social. Esto se debe a que este enfoque pedagógico conecta el aprendizaje académico con la vida real, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en escenarios auténticos y desarrollar una comprensión profunda de las problemáticas sociales.



A modo de síntesis la experiencia adquiere un valor significativo en la enseñanza del Diseño, ya que permite a los estudiantes conectar la teoría con la práctica y desarrollar una comprensión más profunda de la disciplina. En lugar de simplemente adquirir información, los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos en situaciones reales, lo que les ayuda a desarrollar habilidades prácticas, pensamiento crítico y una mayor conciencia del rol social del diseño. Algunos puntos claves de los beneficios del aprendizaje basado en la experiencia en el Diseño son:

Conexión entre la teoría y la práctica: A través de experiencias prácticas, los estudiantes pueden comprender cómo los conceptos se vinculan con la práctica y viceversa.

Aprendizaje significativo y situado: La experiencia en contextos auténticos fomenta un aprendizaje más profundo y memorable. Los estudiantes pueden relacionar los conceptos con experiencias concretas, lo que les permite comprender mejor la complejidad las implicancias del Diseño.

Desarrollo de habilidades esenciales para la práctica profesional: La experiencia permite a los estudiantes desarrollar habilidades como la investigación, el análisis, la planificación y la resolución de problemas.

Fomento del pensamiento crítico: La experiencia en situaciones reales desafía a los estudiantes a pensar críticamente, a cuestionar suposiciones y a desarrollar soluciones innovadoras. Al enfrentar problemas complejos, aprenden a analizar diferentes perspectivas y a evaluar las implicaciones de sus decisiones de diseño.

Conciencia del rol social del diseño: La experiencia, particularmente a través de prácticas de involucramiento social, sensibiliza a los estudiantes sobre el impacto del diseño en la sociedad. Los estudiantes pueden comprender cómo el diseño puede abordar problemas sociales y contribuir al bienestar de las comunidades.

Sobre esto último la enseñanza basada en la experiencia con involucramiento social contribuye a la formación de profesionales con compromiso social ya que:

Implica la construcción del conocimiento en escenarios reales, lo que permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones auténticas y complejas. Esto los ayuda a comprender la realidad social de manera más profunda y a desarrollar soluciones creativas e innovadoras para los problemas que la afectan.

La participación en proyectos de involucramiento social **fomenta el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.** Al analizar contextos reales, los estudiantes aprenden a cuestionar los marcos epistemológicos y metodológicos existentes, a mirar las problemáticas desde diferentes perspectivas y a desarrollar soluciones que consideren la complejidad de la situación.

Promueve la interacción entre la Universidad y la comunidad. A través de proyectos de extensión o prácticas de involucramiento social, los estudiantes trabajan en conjunto con diferentes actores sociales, lo que les permite comprender las necesidades y perspectivas de la comunidad.

Además, el Plan de Actualización Curricular a implementarse a partir del 2025 en la FADU UNL destaca la importancia del compromiso ético y social en la formación de los diseñadores. En este sentido, la enseñanza basada en la experiencia contribuye a este objetivo al permitir a los estudiantes vivenciar

las problemáticas sociales de primera mano y a comprender la importancia de su rol como profesionales en la construcción del hábitat.

En definitiva, la enseñanza basada en la experiencia en la LDCV resulta fundamental para la formación de profesionales con mayor compromiso social, capaces de comprender la complejidad de la realidad, de trabajar en conjunto con la comunidad y de aportar soluciones innovadoras y responsables a las problemáticas del entorno.

También en este apartado se puso énfasis en que la evaluación de la experiencia debe ser integral y considerar no solo los resultados, sino también el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y actitudes. Se deben utilizar dispositivos novedosos que permitan valorar la complejidad del aprendizaje experiencial.

Por último consideramos se ha resaltado la importancia de la sistematización de la experiencia es fundamental para que los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias, identifiquen aprendizajes clave y transfieran sus conocimientos a nuevas situaciones. A través de la reflexión crítica y el análisis, los estudiantes pueden convertir sus experiencias en un conocimiento más profundo y significativo.

En resumen, la experiencia juega un papel crucial en la enseñanza del Diseño al proporcionar un puente entre la teoría y la práctica, fomentar un aprendizaje significativo, desarrollar habilidades esenciales, promover el pensamiento crítico y sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto social del diseño. La incorporación de experiencias auténticas en el currículo de diseño, junto con la sistematización de las mismas, prepara a los estudiantes para una práctica profesional más efectiva y comprometida con la sociedad.

3.3 Didáctica proyectual situada

“El proyecto no explica el mundo,
ni tampoco simplemente lo comprende:
El proyecto hace –y transforma– al mundo”.
(Ana Cravino, 2020)

Este apartado profundiza sobre la didáctica específica del Diseño con un pensamiento propio que se basa en la creación de artefactos y soluciones a problemas concretos, que en el caso de la LDCV se circunscribe al área de lo comunicacional. En esta sección se recuperan las etapas del proceso proyectual y los procesos de aprendizaje. Se revela la importancia del trabajo en taller y la construcción de la cosmovisión del futuro profesional a través de la práctica incluyendo proyectos reales en la enseñanza para formar diseñadores con responsabilidad social.

Ya hemos visto en un eje anterior que la enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica, es una práctica social compleja, esta complejidad deviene de las dimensiones teóricas, históricas y políticas que la constituyen. Desde esta perspectiva entendemos al currículo en tanto espacio de “recontextualización”, en tanto interfaz en el cual se resignifican las demandas de la realidad sociocultural y la agenda social hacia al campo disciplinar.

Es por ello lo que hoy se considera “rol social del Diseño” (Ledesma, 2019) interpela nuestras prácticas educativas en la Universidad lo cual conlleva un posicionamiento epistemológico y una “implicación”¹⁸ como docentes. Se plantea a lo proyectual como currícula en acción, en términos de didáctica situada desde una formación basada y orientada al contexto socio-cultural, ello conlleva un posicionamiento sobre la práctica y la adhesión a una concepción sobre la misma práctica del Diseño cercana a la responsabilidad social. Por lo anterior resulta necesario en primer término describir cómo se enseña una disciplina práctica que se orienta a la acción y transformación del hábitat, para luego, avanzar sobre lo metodológico específico cuando se abordan problemáticas de involucramiento social en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la Comunicación visual.

María Ledesma (2005) María Ledesma (2005) explica que el pensamiento proyectual es el núcleo epistémico de la Arquitectura y el Diseño y que, si bien el proyecto ha sido reconocido como un eje común compartidos por otras disciplinas, sólo para estas disciplinas constituyen su condición de existencia. En tal sentido la enseñanza del Diseño, por las propias características de su hacer, suele mantener tácitas las argumentaciones que la fundamentan y las formas de internalizar metodologías. Al respecto Ana Cravino explica que “Existe entonces un conocimiento tácito que consta comúnmente de hábitos, creencias, modelos de pensamiento, del que no somos del todo conscientes.” (Cravino:35, 2020. Este conocimiento al que hace referencia, se adquiere por experiencia en un modelo del “aprender haciendo” (learning-by-doing) y de manera progresiva este “saber por experiencia” se va transformando en un “saber hacer” que se constituye como el habitus disciplinar. Según Cravino, esta regularidad, no fundamentada y no siempre reflexiva por parte de los estudiantes en algunos casos quedan ocultos, implícitos e inaccesibles detrás del aprendizaje de las rutinas proyectuales en los que el “saber hacer” (Know How) queda disociado del “saber qué” (Know What) y del “saber por qué” (Know Why).

¹⁸ El concepto de implicancia es tomado de Diana Mazza (2014) cuando desde una posición epistemológica de la complejidad (Morin) hace referencia al reconocimiento de la relación de implicación del investigador con la realidad que estudia. Y la necesidad, de ello derivada de hacer visibles las formas que esa relación adquiere como parte del proceso de construcción de conocimiento. Disponible en: El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. Artículo de Diana Mazza Educación, Lenguaje y Sociedad | ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111107>

Entonces el aprendizaje proyectual, desde la construcción metodológica supone pensar en la complejidad de su configuración y en “poner en sistema” las dimensiones que comprometen dichos procesos, en los que se complementan dialécticamente el pensamiento abstracto-científico con el concreto-poético y lo social -subjetivo.

3.3.1 Hacia una didáctica situada del proyecto

Según Najmanovich en tiempos agitados en que la crisis, el cambio y la complejidad son la norma, plantea:

Se impone dejar de lado los modelos predeterminados y universales para construir un conocimiento vivo, situado, multidimensional y complejo. Un saber que no quede atrapado en un conjunto de definiciones a repetir, sino que pueda aportarnos herramientas, para pensar, entendiendo que honrar la complejidad no significa que podamos abarcarla, sino que somos conscientes de que todo conocimiento humano es necesariamente limitado, sesgado y variable. Los escenarios no pretenden ser representaciones de la realidad y descripciones completas, sino dispositivos para pensar que siempre están abiertos a la novedad y la transformación. (Najmanovich, 2014: 12)

La cita recuperada nos invita a re pensar nuestras prácticas de enseñanza del Diseño desde construcciones metodológicas en escenarios que habiliten la construcción de la cosmovisión en los estudiantes.

La realidad en la que intervenimos los diseñadores es compleja, de aquí la necesidad de formarse en este aspecto. En esta línea recuperamos a Victoria Baraldi (2022) tras explicar que “Un objeto complejo como es la enseñanza requiere de la articulación de distintas dimensiones de análisis”, de aquí que la autora recupera dos principios de conocimiento planteados por Morin: “separar para analizar, pero conjugar para comprender.” Tomaremos estas cuestiones como referencias generales para delinear las construcciones metodológicas para la enseñanza de comunicaciones visuales (separar) a fin de caracterizar la especificidad epistemológica disciplinar en un tipo particular de prácticas de involucramiento social (conjugar para comprender). Al respecto Baraldi explica:

[...] una vez ratificada la importancia de la especificidad de los objetos de conocimiento respecto de las definiciones metodológicas, estamos en condiciones de agregar que también hay muchas cuestiones comunes a la hora de enseñar distintas disciplinas. Por ejemplo: los sentidos que se construyen en torno al proyecto educativo en el cual se inscriben, el tipo de sujeto que se pretende formar, los modos de habilitar ciertas dinámicas grupales, la noción de tarea como articuladora y motor del trabajo grupal, la importancia de los canales de comunicación, los criterios de selección y el uso de materiales educativos, los sentidos y las prácticas de evaluación, los vínculos entre las prácticas de conocimiento al interior de las instituciones escolares y otras prácticas de conocimiento no escolares. (Baraldi, 2022:26)

En una línea similar, desde el campo específico de la enseñanza del Diseño, son relevantes los aportes de Cecilia Mazzeo en su libro *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* (2014), concretamente en el apartado denominado *La programación desde la didáctica general*, planteado como el modo de organizar y administrar las prácticas de enseñanza. Se trata de un proceso en el que se define la fundamentación didáctica y curricular que sustentará la propuesta. La programación¹⁹ según la autora es:

¹⁹ La noción de *programación* de la enseñanza es un concepto de Estela Cols (s.f) es una ficha técnica que lleva ese nombre de la materia Didáctica I de la Dra. Alicia Camillioni.

[...] una hipótesis de trabajo que da cuenta de las condiciones en que se llevará a cabo la propuesta de enseñanza. También cumple la función de hacer explícitas las concepciones de los docentes, tanto con respecto a los contenidos a enseñar como en cuanto a la enseñanza misma, a la vez que regula y orienta las acciones, justifica y legitima. (Mazzeo, 2014:54)

Según la autora existirán una serie de mutuas determinaciones entre enseñanza y disciplina que caracterizan los objetivos, los contenidos y los modos de implementación que definirán las propuestas de enseñanza. Esto supone en primer lugar seleccionar y jerarquizar los saberes en función de la práctica que se pretende enseñar y por otra parte diseñar esas actividades, que permitirán a los estudiantes acceder a esos conocimientos. Nótese que su concepción es cercana a lo que hemos visto en un capítulo anterior como "modelizaciones" realizadas en el pasaje del currículo establecido al currículo en acción.

Dicho brevemente, la metodología desde la cual el docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. Ello nos conduce a la noción de "autoría docente" la cual hace referencia a dicho posicionamiento sobre la práctica, en este caso sobre la práctica del Diseño.

En La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza (2018) Ana María Romano introduce el aspecto ideológico en la construcción de las propuestas de enseñanza y los efectos en el aprendizaje. Concretamente la autora se refiere a la carga ideológica de estos instrumentos didácticos en tanto son los que operan –positiva o negativamente– sobre los futuros profesionales, aportan a la formación de su ética, enfocan su cosmovisión incorporando o desechando los discursos genuinos que emergen del contexto de su cultura y sobre los cuales puede aportar una mirada crítica para orientar soluciones eficientes y superadoras.

[...] La posibilidad de transparentar este proceso en cada una de las cátedras podría permitir el análisis crítico y la revisión de los objetivos y de las prácticas planteados y evaluar las consecuencias una vez implementados, a los efectos de mejorar la enseñanza, ampliar el conocimiento de la realidad y aumentar el compromiso social. (Romano, 2018:218)

Al igual que Baraldi y Mazzeo, desde sus respectivos campos del conocimiento, Romano (2018) enumera una serie de instrumentos didácticos a través de los cuales subyace el posicionamiento disciplinar o los aspectos de injerencia para "moldear" el currículo. Esta impronta personal, se transparenta a través de decisiones sobre qué sujeto formar, qué contenido y sobre la estrategia para hacerlo.

Sin ánimo de profundizar en la producción de los instrumentos didácticos, el mismo refleja la ideología subyacente en cada una de las elecciones, comenzando por los objetivos y contenidos que se haya decidido implementar; el material teórico que se elabore, el tema planteado para su desarrollo y la manera en que se enuncie; el enfoque que se proponga; el nivel de relaciones contextuales que se establezca; el grado de compromiso con la cultura y la sociedad a las que sirve; la bibliografía general y particular que se elija; los referentes que se utilicen como ejemplos; la metodología que se implemente; los problemas que se enfoquen; los tiempos asignados en el cronograma a cada uno de los requerimientos a resolver; son todos ellos, desde su sólo enunciado, el detonante de una sucesión de decisiones encadenadas, que requieren planificación y coherencia. (Romano, 2018:221)

La autora nos ayuda a comprender en qué consiste "diseñar" el objeto de enseñanza.

El recorte del conocimiento disciplinar, sesgado por la cosmovisión de cada profesor a cargo de una cátedra, es el punto de partida para diseñar el objeto de enseñanza de cada disciplina. Es el primer gesto decisional del titular que dicta la asignatura, sea esta elección totalmente consciente o devenida intuitivamente de los conocimientos del campo que haya naturalizado en su ejercicio profesional y académico, lo explicita o no ideológi-

camente. En el material que elabora para la enseñanza, refleja como una presencia tácita sus concepciones, las que luego serán transferidas a su hacer, definiendo un determinado perfil de cátedra a transmitir a su equipo docente y alumnos. (p.220)

Como hemos visto las perspectivas que aportan los actuales desarrollos de la didáctica recuperan el sentido educativo de las prácticas como eje para el diseño de las propuestas de enseñanza. Según Mazzeo (2014) el trabajo que se desarrolla en los talleres de diseño excede la práctica proyectual para constituirse en introductorio a las particularidades del campo mismo (p.43), de aquí que planteamos que la formación de profesionales con compromiso social puede surgir y alentarse desde su trayecto formativo con experiencias de aprendizaje que se vinculen con problemáticas “reales”.

La realidad en la que intervenimos los diseñadores es compleja, de aquí la necesidad de formarse en este aspecto. El aprendizaje proyectual no debería quedar limitado al ámbito institucional. Es indispensable aceptar que el aprendizaje rebasa los límites del aula con vistas a una formación integral y en la complejidad de los turbulentos e inciertos escenarios sociales (Morin,1999) y ello requiere momentos para la praxis en los contextos culturales, sociales, históricos concretos.

La enseñanza basada en proyectos (de la pedagogía de aprendizaje basada en problemas) es indispensable y el trabajo docente debe conectar la teoría con la práctica en todo el proyecto de diseño. Frascara en Enseñando Diseño (2018), refiriéndose a esto agrega:

[...]La enseñanza en la universidad debe aspirar a formar a los estudiantes más allá de los requisitos mínimos del ejercicio de la profesión como es actualmente: los estudiantes deben también estar preparados para el aprendizaje futuro, estar equipados con métodos que les permitan enfrentar nuevas situaciones con responsabilidad y abrir nuevos territorios. (Frascara,2018:57)

Hemos visto el posicionamiento de Frascara (2018) al plantear la importancia de incluir proyectos reales en los procesos de enseñanza de la disciplina como estrategia para formar diseñadores responsables. Al respecto el autor plantea herramientas y métodos que permiten conectar teoría y experiencia en el aprendizaje. Según esta perspectiva la integración del conocimiento debe estar situada en contextos reales, con producciones que generen efectos sobre personas reales y puedan ser evaluadas para poner a prueba las habilidades y conocimiento de los estudiantes y docentes. Implica una forma de concebir el diseño y la responsabilidad de los diseñadores, pero también una forma de hacerlo, es decir una metodología específica, sistemática y contextualizada. Diseñar e investigar son actos entrelazados en el proceso de diseño. De aquí que el autor considere que la investigación debe ser enseñada como tarea sistemática, para ayudar en el proceso de diseño de los estudiantes, desde la concepción, el desarrollo y la evaluación.

Recuperar la epistemología del conocimiento de la disciplina para pensar la propuesta es prioritario para evitar actividades forzadas. Teniendo en cuenta lo anterior Necuzzi en Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad (2018) propone:

La alternativa es enriquecer los temas curriculares con visitas y salidas, consultas a experto, generar integraciones conceptuales genuinas, relacionando conceptos valiosos que entretengan datos e interpretaciones, incorporando los relatos que superen la mera presentación deductiva de los contenidos. Promover diálogos al interior de la clase donde participen todos los actores. (Necuzzi,2018:34)

3.3.2 Lo epistemológico objetivo del Diseño.

El pensamiento proyectual

Por todo lo visto hasta aquí podemos decir que la “construcción” del objeto de enseñanza implica un acto creativo en el cual se conjugan el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo). Construcción puramente singular por el contexto (áulico, institucional, social y cultural) lo cual implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en la relación con la ciencia, la cultura y la sociedad.

Lo específico disciplinar nos lleva a indagar en el objeto de estudio de nuestras disciplinas, y en el “pensamiento de diseño” como aspecto epistemológico constitutivo que define un modo particular de enseñar y aprender diferente de otras áreas del conocimiento.

En el texto *Hacia una epistemología del diseño* de Ana Cravino (2020) la autora reflexiona sobre las características de un tipo de pensamiento propio de las disciplinas de Diseño que rompe con otras modalidades y tradiciones cognitivas. En este recorrido Cravino retoma a Thomas Kuhn (1962) por introducir un aporte novedoso en la visión clásica de la ciencia es la noción de Paradigma que es definido como el conjunto de “realizaciones universalmente reconocidas que, durante un tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. A los fines de definir lo específico disciplinar, creemos oportuno un repaso por los distintos tipos de paradigmas investigativos, Según Cravino:

El paradigma positivista también denominado cuantitativo, empírico-analítico, naturalista, es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas, fundamentalmente en el área de las ciencias naturales y la tecnología. Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural.

Paradigma Interpretativo es el típico de las ciencias sociales y humanas. También es llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable.

Paradigma Socio-crítico surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa.

Este último “introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión en los procesos del conocimiento” (p.40), y enumera los principios del paradigma crítico:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre
- Implicar a todos los actores sociales a partir de la autorreflexión.

Coincidiendo con la autora, en relación con los paradigmas del conocimiento, sobre esta última distinción situamos al Diseño.

Si el primer tipo de investigación era asimilable por su carácter cuantitativo al de las ciencias naturales, el segundo se asemeja más al de las ciencias sociales por su modalidad cualitativa. Por último, la investigación a través del Diseño es aquella que obtiene conocimiento disciplinar durante la práctica proyectual. (Cravino,2020:41)

Entonces lo que se denomina investigación “a través del Diseño” es el que más claramente define el conocimiento disciplinar. Ello se vincula con lo que Schön (1998) define como “reflexión en la acción”. Un tipo de investigación lleva a teorizar sobre la práctica y somete a prueba la misma práctica, las ideas y las suposiciones del propio investigador, constituyendo un “diálogo reflexivo” (Schön, 1998). Cravino, explica que la investigación a través del Diseño también fue definida como investigación proyectual Sarquis (2014) entendida como “una manera especial de realizar proyectos con el objetivo de obtener conocimientos disciplinares. Se caracteriza por encauzar el procedimiento proyectual atendiendo aspectos que no atienden los proyectos profesionales o formativos tradicionales...”

Ya en la introducción a este capítulo anticipamos este modo de conocimiento caracterizado por el aprender haciendo (*learn-by-doing*), este valor cognoscitivo surgido del proceso dialéctico entre el pensamiento y la acción. A esto se refería Cravino cuando decía “El proyecto no explica el mundo, ni tampoco simplemente lo comprende: El proyecto hace –y transforma– al mundo”. (Cravino, 2020).

Al respecto, la autora expresa en la siguiente cita una síntesis de dos aspectos fundamentales que hacen del pensamiento de diseño una metodología específica:

El diseño como cultura posee valores diferentes a estas dos tradiciones. Sabemos además que las ciencias naturales utilizan una metodología basada en la observación, el experimento y el análisis, mientras que las humanidades se apoyan en la interpretación, la analogía y la metáfora. El diseño, a diferencia de otras disciplinas, se sustenta en la creación de modelos, la formulación de patrones y la síntesis. [...] Sin embargo, hay otra cuestión que diferencia a las ciencias naturales y humanas de las disciplinas “de lo artificial”, esto es que tanto el diseño y la tecnología no sólo producen conocimiento, sino que además producen artefactos. (Cravino, 2020:56)

Entonces, el Diseño se diferencia de las ciencias naturales y las humanísticas por poseer métodos propios en los que se conjugan dialécticamente la reflexión y la acción y por ser una disciplina “de lo artificial” no sólo producen conocimiento, sino que además produce artefactos, en un sentido general.

La noción de pensamiento de diseño estuvo asociada con las “metodologías de diseño” haciendo referencia a las estrategias empleadas por los diseñadores en sus procesos creativos. Bruce Archer en 1965 publica Método sistemático para diseñadores donde enumera tipos de saberes necesarios para desarrollar un pensamiento de diseño. Más adelante Archer (1979), en otra publicación expresa:

Existe una forma de pensamiento y comunicación que es a la vez diferente de las formas científicas y académicas de pensamiento y comunicación, y tan poderosa como los métodos científicos y académicos de investigación cuando se aplica a sus propios tipos de problemas”. (Archer, 1979: 17).

Cravino recupera a Simon (1996) quien define al diseño como una ciencia “una doctrina intelectualmente dura, analítica, parcialmente formalizable, parcialmente empírica, enseñable sobre el proceso de diseño”. (p. 113). Siguiendo la línea cronológica propuesta por Cravino, menciona Peter Rowe quien en 1987 en su libro Design Thinking da cuenta de cómo son los pasos para la resolución de problemas, específicamente de arquitectos y urbanistas, considerando una serie de decisiones sobre ciertos principios guía. De aquí que el diseño se enfoca en la definición del problema (*problem setting*) para luego orientar la solución (*problem solving*). Cabe aclarar que en el campo del diseño una situación da a lugar a múltiples problemas, cada uno de los cuales tiene su vez, múltiples soluciones correctas.

Esta capacidad de anticipar, imaginar y “proyectarse” es clave en las disciplinas del diseño o lo que Cravino defi-

ne como “orientación a futuro” (p.58). Concretamente en el Diseño se habla de capacidad prospectiva es decir es performativa porque hace “hace que las cosas sean” a través de la programación de acciones.

Y agrega retomando a Alvaro Cuno (2012) “La ciencia del Diseño lidia principalmente con lo que no existe, mientras que las ciencias tradicionales lidian con la explicación de lo que ya existe”. Es decir que, retomando a Cervino, el proyecto tiene un conflicto inherente y es que es inexistente pero adquiere mayor precisión durante el proceso creativo.

[...] concomitante con el aumento de precisión y definición del objeto, hay un aumento en el conocimiento que adquiere el diseñador sobre este objeto cuya anticipación prefigura. Es por eso que puede ser entonces tanto objeto de investigación, las prefiguraciones (proyectos) como los resultados finales y materiales de ese proceso. (Cravino, 2020:34)

Siguiendo esta lógica, si un problema científico responde a la pregunta: “¿Por qué?”, los problemas de Diseño responden a un ¿Cómo? o ¿De qué manera...? Esto significa que el Diseño genera un doble producto: El artefacto y el conocimiento. Cravino recupera a Gordon Glegg (1973) quien hizo una comparación entre diseñadores y científicos, concluyendo que “Un diseñador y un científico viajan por el mismo camino, pero a veces en sentido contrario.

Quien diseña pasa de lo abstracto a lo concreto, los científicos de lo concreto a lo abstracto”. Esta definición aunque un poco ingenua, da cuenta de un tipo de metodología particular que conlleva un proceso proyectual. En 1982 Nigel Cross publicó un artículo en el que afirmaba que el Diseño poseía una cultura propia, intelectual y práctica, que era una base fundamental para la enseñanza, diferente de la de las Ciencias Naturales, las Artes y las Humanidades. Esta aseveración coincide con Roberto Doberti (2006) define como “la cuarta posición” de las prácticas proyectuales. “Los campos de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo resultan siempre difíciles de catalogar [...] Nuestras prácticas no se acomodan en los esquemas que simplifican y consolidan el orden vigente, o más exactamente, son esos esquemas los que resultarían desacomodados por la presencia de nuestras prácticas. (p. 215).

Lo anterior se evidencia cuando se intenta catalogar la investigación en diseño en sistemas como el de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina) si se trata de investigación en Diseño Gráfico o de comunicación visual el área sería “Ciencias Sociales y Humanidades” y la disciplina “Historia, Geografía y Antropología Social y Cultural” o “Sociología, Comunicación y Demografía”. Si la investigación se realiza dentro de una Universidad, ya sea pública o privada, hay que declararla ante la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), si se investiga sobre la historia del Diseño, el área de “Ciencias Humanas”, la disciplina “Historia” y la subdisciplina “Historia Cultural”. Si la indagación es de orden estético el área sigue siendo “Ciencias Humanas”, aunque la disciplina es “Ciencias de las artes y las letras” y las subdisciplinas “Artes Visuales, Artes del Movimiento, Artes Audiovisuales y Multimediales”. Asimismo si la indagación tiene en cuenta aspectos socio-culturales el área puede ser “Ciencias Sociales”, la disciplina “Sociología” y las subdisciplinas “Sociología Cultural” o “Sociología de la Comunicación”, pero también podría estar encuadrada en la misma área, pero en la disciplina y subdisciplina de “Ciencias de la comunicación”

Como decíamos anteriormente el contenido específico de una disciplina puede habilitar modelizaciones según el posicionamiento epistemológico y disciplinar. Cada disciplina tiene sus propias características que la definen y el Diseño de comunicación visual forma parte de las denominadas disciplinas proyectuales, retomando a Romano (2018), estas disciplinas:

[...] comparten importantes aspectos que las relacionan: su poder de estructuración de lo social, su raíz proyectual caracterizada por la transformación, el modo de pensamiento y conocimiento, las maneras de internalizar la práctica, el trabajo en taller y las modalidades de corrección, todos ellos elementos comunes

que definen un campo en el cual la imagen ocupa un lugar central. (Romano, 2018:216)

Consideramos valiosa la definición que hace Cravino de las características del pensamiento de diseño, no solo porque nos permite comprender mejor qué implica sino también porque nos permite actualizarlo en dimensiones a desarrollar en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

A modo de cierre recuperamos los ocho puntos de cómo debe ser este saber práctico según Cravino (2020):

Es/debe ser Innovador implica que el pensamiento de diseño es **heurístico**. Cravino recupera la perspectiva desde la educación a David Perkins (1995) cuando define a la creatividad como aquello que:

Incluye dimensiones estéticas y prácticas, Se focaliza en propósitos y resultados, se basa en la movilidad de las ideas, va más allá de las fronteras del pensamiento, se piensa en términos de proyectos y no de problemas aislados, Tiene en cuenta diferentes puntos de vista. La propia noción de “objeto artificial” que mencionamos anteriormente requiere de la creatividad e imaginación y esta novedad implica muchos planos: formales, operativos, funcionales, estéticos, tecnológicos.

Es/debe ser Holístico

El pensamiento de diseño es holístico porque no puede ser abordado analíticamente, al menos en su faz creativa. Según Cravino “No puede diseñarse un poquito” y en este proceso se debe integrar diferentes dimensiones del objeto o proceso diseñado.

También para un pedagogo como David Perkins (2009) el pensamiento de diseño consiste en una perspectiva integradora que permite tener en cuenta y mantener activas diversas características fundamentales del aprendizaje, considerando, asimismo que constituye una teoría de la acción.

Es/debe ser Complejo

Asimismo el pensamiento proyectual se lo puede incluir dentro del pensamiento complejo, a la manera de Edgar Morin (1998). Un sistema complejo es aquel compuesto por partes interrelacionadas, de manera tal que el todo es mayor que la suma de sus partes, y cuya totalidad ofrece propiedades y acciones distintas a las que exhiben sus componentes.

Es/debe ser Modelístico

En el pensamiento de diseño es típica la operación a través de modelos o simulaciones. En las tecnologías se usan modelos matemáticos, en el diseño se trabaja por medio de representaciones gráficas o maquetas. Es frecuente en este tipo de pensamiento la creación de prototipos que sirvan de ensayo y a la vez de propuesta.

Es/debe ser Colaborativo-cooperativo

La base del trabajo colaborativo es la de compartir el conocimiento y el esfuerzo en función de alcanzar una meta común. Esta dinámica es muy común en los talleres de diseño.

Es/debe ser Multi-Trans disciplinar

La interdisciplina es definida como el esfuerzo indagatorio convergente entre varias disciplinas que tiene como objetivo el obtener conocimiento acerca de un objeto de estudio nuevo.

De un mismo modo, la transdisciplina se puede concebir como un proceso de construcción del conocimiento a través de la creación de un nuevo marco conceptual que se hace necesario para hacer posible el abordaje de un nuevo objeto en común. La transdisciplina está relacionada con el cruce de fronteras disciplinares en la construcción del conocimiento. (Cravino, 2014)

Es/debe ser Mirada Macro-micro

La cuestión de la escala en el diseño implica necesariamente ir del todo a las partes y de las partes al todo, puesto que el diseño posee un enfoque holístico e implica una habilidad integradora. El diseño es integral porque necesita de una coherencia interna que le impone el diseñador. Y en esa búsqueda de coherencia es necesario ir del detalle a las totalidades

Es/debe ser Reflexión en la acción

En primer lugar, para caracterizar este aspecto, debemos recurrir a la investigación-acción, típica de los contextos educativos. Para definir esta característica aplicada al pensamiento proyectual recurriremos a algunas citas de Donald Schon cuando se refiere al proceso de diseño como forma de conocimiento en la acción. [...] Esto ayuda a explicar por qué los estudiantes deben practicar si quieren aprender a diseñar –y sugiere, además, que su práctica debe implicar la reflexión en la acción- pero no explica por qué no pueden aprender a diseñar en el orden propio de un currículum profesional normativo: primero teorías en el aula, después un prácticum que las aplica. (Schön:1998, p. 93).

3.3.3 Lo epistemológico subjetivo: El sujeto que aprende

Volviendo a la noción de construcciones epistemológicas (Edelstein,1998) el método implica “una articulación” entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) , lo cual abordamos en el apartado anterior y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo), es decir la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella, construcción por tanto singular. Frascara en Enseñando diseño (2018) sostiene:

La enseñanza muchas veces olvida que lo importante no es lo que se enseña, sino lo que se aprende, de alguna manera olvida la necesidad de tomar una actitud centrada en el usuario, en este caso el estudiante: estudiar sus capacidades, sus deseos, sus preferencias, sus posibilidades y sus limitaciones. (Frascara:2018,119)

Avanzando en esta línea el autor plantea la diferenciación entre “instrucción” y “educación”. Si instruir es informar para actuar, educar es fomentar el desarrollo de un juicio y la adopción de valores culturales y sostiene que un buen diseñador tiene que ser instruido (conocimientos) y educado en criterio y capacidad crítica. En cuanto a la tarea docente , es necesario diferenciar entre enseñar y aprender: “Ayudar a aprender es más difícil que enseñar, pero es sustancialmente más interesante, ya que posiciona al problema tratado en un punto de tensión entre el objeto de estudio y el estudiante, no entre el objeto de estudio y el maestro.” (p.26).

Desde la perspectiva del sujeto que aprende nos interesa en este apartado describir cómo aprenden en las disciplinas proyectuales. Retomamos el esquema propuesto por Mazzeo y Romano en La enseñanza de las disciplinas proyectuales (2007) ya que permite visualizar los tres actores que participan en la relación didáctica que los vincula: el alumno-el docente-el saber y los procesos que se dan en el marco didáctico de las disciplinas proyectuales. Las autoras recuperan el triángulo de la didáctica (Astolfi, 1997).

Así como la relación entre enseñanza y aprendizaje es más compleja de lo que podría parecer en una primera instancia, aquello que se enseña es producto de una construcción y no de la transmisión espontánea de un saber adquirido. En tal sentido podemos decir que no hay un saber sino que hay “saberes” Romano (2007):

- Un saber disciplinar.
- un saber a enseñar, aquel que planificamos en la currícula.
- un saber enseñado, el que llega al alumno a través de su docente directo y
- un saber aprendido, que nunca sabremos bien cual es, un saber que sigue actuando en el alumno, vinculándose, articulando con otros saberes y transformándose.

El concepto de “Transposición didáctica” surgido en el campo de las didácticas disciplinares y desarrollado por Yves Chevallard (2005) da cuenta de este proceso transformador del saber:

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 2005: 45).

Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos dialécticamente articulados aunque claramente diferenciados, dos procesos asimétricos cuya relación se establece por el saber a transmitir. Se ponen en juego varios tipos de saberes, el saber disciplinar (profesional, erudito), el saber a enseñar, una transposición didáctica necesaria diseñada por la cátedra, el saber enseñado, que pone en práctica el docente, con sus interpretaciones, experiencias y conocimientos y el saber aprendido, aquel del cual el alumno, finalmente, se ha apropiado con sus propias estrategias, conocimientos y experiencias. En tanto enseñanza y aprendizaje son procesos diferenciados. Las estrategias de enseñanza y de apropiación no son especulares y la relación entre las partes, docente y alumno, se concreta a través de la interacción didáctica propia de la formación. Saber, alumno

y docente son los tres vértices de un triángulo cuyos lados establecen los vínculos entre las partes, integrantes de un sistema didáctico sólidamente estructurado. En el vértice del saber disciplinar se encuentran la arquitectura (o el diseño) y su proceso proyectual, dentro del cual hay aspectos comunicables que permiten intervenir didácticamente, aún cuando atraviere simultáneamente momentos de hermeticidad, propios de todo proceso creativo.

3.3.4 Etapas del proceso proyectual en procesos de enseñanza y aprendizaje

Otro de los aportes que retomamos como relevantes de las autoras es la estructuración de las etapas del proceso proyectual (p. 73-76) en un contexto de enseñanza y aprendizaje:

Etapas de información

Consiste en conformar un corpus de información que alimenta el punto de partida del proyecto. La misma debiera surgir de un análisis riguroso de la realidad y enfocarse con un sentido práctico.

En esta instancia se trata de ejercitar criterios cualitativos y cuantitativos concretos en la selección de información, en su ordenamiento, en el uso de los datos, en las relaciones entre ellos y en la aplicación que fundamentará las decisiones del proyecto. El alumno deberá profundizar los aspectos relevantes de:

- Los requerimientos, surgidos del análisis de la necesidad y del usuario.

- Las condicionantes, vinculadas al medio físico y cultural.

- Los determinantes, propios de los sistemas de producción.

- Los antecedentes del tema, con los que han dado respuesta a problemas afines y que irá conformando su archivo de imágenes

- El alumno irá clarificando los grados de influencia de cada uno de estos puntos y su compromiso en los distintos aspectos del proyecto. Para ello debe realizar una síntesis e internalización.

Etapas de formulación

En esta etapa se clarifican los objetivos y las intenciones que moldearán el proyecto, hasta llegar a formular la idea rectora. Se espera que en esta instancia los estudiantes retomen y valoricen las intenciones surgidas del análisis y de la espontaneidad. Según las autoras: "Estos elementos, convenientemente internalizados, se fusionan libremente con toda la carga del subconsciente al concebir el germen del proyecto." (p.75). Y explican: "La idea, conceptual-formal, está precisamente, en el punto de confluencia de la lógica y la poética. Se fusionan ambas dimensiones: la que se explica mediante procesos racionales (demostrable, pausada), que derivan en ciertas decisiones proyectuales, y por otro lado la presencia del diseñador, con la carga de su inconsciente (mostrable, inmediato) atravesado por el discurso de la cultura." (Mazzeo y Romano, 2007:75)

Luego se produce una síntesis creativa, una instancia a solazo grupal. Este pasaje implica la interacción entre los pensamientos de las personas y un contexto socio-cultural. Debe expresar los códigos y respetar las reglas que caracterizan al campo en cuestión (reglas que rigen su actividad y procedimientos). De aquí que el conocimiento del campo es fundamental para que la creatividad pueda desarrollarse ya que nadie puede ser creativo en un campo en el que no ha sido formado.

Etapas de desarrollo

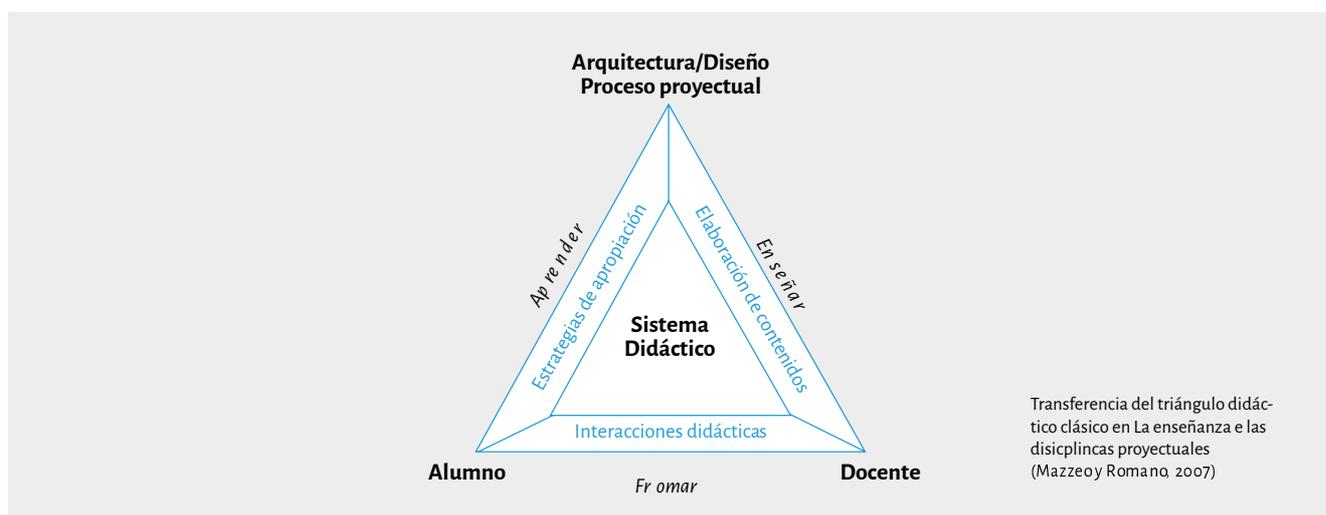
Se suele tener que incorporar otros datos, incorporar las alternativas propuestas, las decisiones adoptadas, hacer los ajustes pertinentes y evolucionar sobre lo ya realizado. El proceso descrito no descarta instancias intuitivas sino que intenta capitalizarlas a partir de sistematizar los procesos. La materialización y verificación del proyecto. Materialización y verificación del proyecto caracterizan esta etapa. Sobre esto hay distintos enfoques respecto a esta etapa: algunos dicen que la materialización/verificación no debe incluirse en el proceso ya que es de otra naturaleza. Mazzeo-Romano creen que hay distintos grados de involucramiento en la materialización dependiendo de la disciplina.

Desde nuestra investigación sostenemos la importancia de verificar las producciones en contextos “reales” siempre y cuando estas actividades formen parte de la construcción metodológica. De este modo la verificación en contexto debe habilitar la reflexión teórica dentro del proceso de enseñanza. Las autoras alertan que al incluir estas etapas en los procesos de enseñanza los estudiantes pueden “perdersen” en el pensamiento sobre el objeto mismo y no comprenderlos en el marco de un proceso de aprendizaje.

En este sentido las autoras explican que hay dos instancias de verificación: una del proyecto, otra del objeto. La primera verifica el grado de adecuación de lo materializado a lo imaginado por el proyectista. La segunda verifica el objeto en su uso: en qué medida cumple con la necesidad que le dio origen y puede llegar a constituirse como referente para futuros proyectos, tanto en sus aspectos funcionales como culturales.

En un texto más reciente Romano (2018) refiere a “la construcción de la cosmovisión durante la enseñanza” allí la autora describe las lógicas que desarrolla el sujeto que aprende a proyectar:

El saber proyectual tiene la característica paradójal de conformarse en el marco del propio hacer, los mecanismos de apropiación del conocimiento se generan a partir de la acción proyectual individual, de la interrelación con el grupo de pares, del aporte del docente y de los instrumentos didácticos y teóricos preparados por la cátedra. [...] El sujeto trae consigo un esquema conceptual de referencia, en este bagaje están sus propias concepciones sobre los objetos de diseño. Romano recupera a Pichón Rivière y el “esquema conceptual, referencial, operativo”(E.C.R.O) que alude a los cambios que sufren las concepciones personales en los procesos de interacción con los otros. Para el autor el aprendizaje está estrechamente relacionado con la noción de vínculo, entablada con el objeto de conocimiento mediante la acción. “Este vínculo es siempre social y durante el aprendizaje se manifiesta en un proceso de sentir, pensar y hacer, simultáneos e interrelacionados con la acción de conocer.” (Romano;223:2018)



Romano (2015) a través de sus indagaciones sobre la enseñanza proyectual define en qué consiste la apropiación del conocimiento:

El alumno, sin sospecharlo, debe vincular distintos campos del saber y articular racional y sensiblemente los aspectos involucrados en el pensamiento proyectual. Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que eso significa. Si acepta este desafío paradójal para poder sumergirse en la experiencia del aprendizaje, este se realizará en la propia reflexión sobre la acción. Donald Schön

afirma que, en la evolución del propio trabajo de estudiante, se van produciendo “cambios de estado”, saltos cualitativos, tanto en el objeto diseñado como en el diseñador, que va reconociendo cuando alcanza ciertos grados de resolución requeridos en ese proceso de formarse a sí mismo con la ayuda del docente, proceso que se realiza en el marco privilegiado del taller. (Romano,2015:33)

Por otra parte Cecilia Mazzeo en su libro *¿qué dice el diseño sobre la enseñanza del diseño?* (2014) retoma a Donald Schön en su texto *La formación de profesionales reflexivos* (1992) quien define la práctica profesional como la competencia que una comunidad de prácticos comparten las tradiciones de una profesión, sus convenciones de acción, cuyas prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad y se modelan a nivel social.

Los saberes aprendidos, los modos en que nos fueron enseñados y las actividades que hemos desarrollado para su aprendizaje han contribuido a nuestra concepción de las disciplinas objeto de dicha enseñanza y aprendizaje, ya que, como he mencionado, al aprender una práctica nos iniciamos en las tradiciones de una comunidad de prácticos. (Mazzeo:151, 2014)

Es decir que al aprender una práctica quien lo hace, no solo se inicia en una comunidad disciplinar, en el caso del Diseño una comunidad de prácticos, sino que al mismo tiempo lo hace en el mundo que estos habitan, aprendiendo a la vez, sus convenciones, lenguajes, sistemas de valoración y patrones de conocimiento. En pocas palabras, el aprendizaje por parte de los sujetos del proyecto es un modo particular de aprendizaje a través de la reflexión en acción, proceso que se desarrolla de manera paradójica ya que la construcción progresiva del pensamiento proyectual demanda las habilidades que están en formación, es decir que gran parte del conocimiento del diseño es tácito y embebido de la praxis.

Este aprendizaje se realiza en permanente intercambio con el docente mediante la elaboración conjunta del proyecto, en una constante relación intersubjetiva mediada por este, todo esto acompañado por los fundamentos teóricos que le permiten apropiarse del conocimiento disciplinar, adquiriendo paralelamente las habilidades proyectuales. (Romano,2018:224)

La autora recupera a Leif E. Östman (2005) quien define el diseño como una serie de repertorios para la gestión de problemas, deseos, valores y aspectos desconcertantes; que tiende a cambiar una situación existente en una situación preferida, donde la creatividad (como capacidad dinámica para manejar los problemas) tiene a su cargo el abordaje de los deseos o expectativas que no están expresados en el programa. Östman distingue dos modalidades que participan del proceso, el pensamiento formal y el narrativo, uno lógico y el otro heurístico, agrega que este concepto de racionalidad, incluye la emoción y el contexto antropológico y mira al diseño como una acción creativa parcialmente controlada, donde el resultado es un objeto acompañado por la razón. Según lo anterior podemos decir que no hay una sola manera de proyectar y cada una tiene su propia modalidad operativa, sus propias teorías, su particular balance entre lo intuitivo y lo racional, su diversa consideración de las variables incidentes, sus correspondientes resultados. Ya hemos visto cómo cada nuevo profesional, traduce de cierta manera los esquemas de su formación a sus productos de diseño, los carga de significado y define su modalidad de interacción con el hábitat.

Gastón Breyer (2007) introduce la noción de “heurística del diseño” al describir estos procesos, en los que se pone a prueba la capacidad de conjugar a través del pensamiento proyectual, el pensamiento lógico, el somático, el espacial, el lingüístico, el técnico manual y el trascendental. Ello nos lleva a pensar en la transformación que experimenta el sujeto en el proceso de apropiarse de la epistemología proyectual.

Este tipo de pensamiento amplía la visión metodológica tradicional y manifiesta una preocupación por una aproximación local a las problemáticas de Diseño. Según Beatriz Galán en *Diseño, proyecto y desarrollo*:

“El sujeto del proyecto se constituye situándose, conectándose con su historia, con sus pasiones y disposiciones afectivas y con sus deseos, con sus creencias éticas, y las proyecta sobre contextos que lee conforme a estas disposiciones, se apropia de la teoría social explicativas del proceso sobre el que se establece el proyecto. (Galán, 2011:35)

Otra de las características del aprendizaje proyectual es que es un tipo particular de aprendizaje que encuentra lugar en los talleres como espacio praxis dentro de los que se producen bucles teórico-prácticos.

La construcción metodológica se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). La enseñanza proyectual está caracterizada por la dinámica de taller que caracteriza la enseñanza de estas disciplinas en el ámbito superior. Este ámbito muchas veces naturalizado, implica una diversidad de situaciones que merecen ser observadas para una mejor comprensión de la complejidad que ésta implica, más aún cuando el taller “rebasa” las paredes del aula a través de prácticas de involucramiento social. El “taller” según Romano (2018)

[...] es una experiencia diversa cuya denominación ha sido aplicada a distintos niveles educativos, tanto como lugar físico donde se produce la tarea de enseñanza y aprendizaje conjunto, realizado en un contexto grupal, se realiza sobre una práctica...Durante este proceso se adquieren conocimientos teóricos, métodos y se desarrollan capacidades en un proceso dialéctico de la acción y reflexión que supera la dicotomía entre formación teórica y formación práctica”. (Romano,2018:96)

En las instancias de trabajo en taller el proyecto aparece como un mediador entre el docente y el alumno, habilitando el diálogo, una especie de documento en el que el estudiante ha externalizado su proceso de pensamiento. Con este documento como mediador el docente plantea preguntas, intervenciones gráficas que se traducen a cambios de perspectiva y avances.

Este aprendizaje se realiza en permanente intercambio con el docente mediante la elaboración conjunta del proyecto, en una constante relación intersubjetiva mediada por este, todo esto acompañado por los fundamentos teóricos que le permiten apropiarse del conocimiento disciplinar, adquiriendo paralelamente las habilidades proyectuales. (Romano,224:2018)

Clara Ben Altabef (2018) entiende al taller como dispositivo metodológico y anticipador. Según la autora, los talleres de Diseño (como materias) son los que vertebran la carrera, y de algún modo, se asemejan a la práctica profesional. Estamos en condiciones de adentrarnos en el siguiente eje de la investigación que refiere a lo específico de los “modos de hacer” en diseño en prácticas de involucramiento social.

A modo de síntesis, en este apartado hemos evidenciado que la construcción metodológica en las prácticas proyectuales implica una comprensión profunda del pensamiento proyectual y del sujeto que aprende. Como hemos visto el pensamiento proyectual, núcleo epistémico de la Arquitectura y el Diseño, implica un proceso dialéctico entre el pensamiento y la acción. El aprendizaje proyectual se caracteriza por:

Métodos propios que conjugan reflexión y acción.

Creación de artefactos además de conocimiento.

Este proceso de aprendizaje se basa en la “reflexión en la acción”, donde se construye el conocimiento de la práctica proyectual misma. Este tipo de pensamiento se caracteriza por ser:

Innovador: heurístico y creativo.

Holístico: integrando diversas dimensiones.

Complejo: se compone de aspectos interrelacionados

Modelístico: utiliza modelos y simulaciones para ensayar y proponer soluciones.

Colaborativo-cooproductivo: se basa en el trabajo en equipo y la compartición del conocimiento.

Multi-transdisciplinar: integra diferentes disciplinas para abordar objetos de estudio nuevos.



De mirada macro-micro: implica una habilidad integradora que va aborda aspectos generales y particulares.

El sujeto que aprende la proyectualidad se caracteriza por lo activo en la construcción de su propio conocimiento a través de la experiencia e implica una interacción constante entre docente y alumno: el proyecto actúa como mediador, permitiendo el diálogo y la retroalimentación.

En este breve repaso hemos dado cuenta de que el proceso proyectual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje se estructura en cuatro etapas principales. Estas etapas, propuestas por Mazzeo y Romano (2007), buscan sistematizar el proceso creativo, capitalizando las instancias intuitivas y fomentando la reflexión teórica. Es importante destacar que estas etapas no son lineales ni rígidas, sino que se dan de manera iterativa y flexible, adaptándose a las características del proyecto y al contexto de aprendizaje.

Otro aspecto relevante para la construcción metodológica vinculado con **la relevancia de la autoría docente es la dimensión ideológicas** en la enseñanza proyectual. En este sentido, la construcción de instrumentos didácticos en la enseñanza del diseño no es un proceso neutral, sino que está impregnado de aspectos ideológicos que reflejan la cosmovisión de los docentes y las concepciones sobre la disciplina, sobre el aprendizaje y el rol social del diseñador. Esto se evidencia a través de:

El recorte del conocimiento disciplinar y las articulaciones necesarias en el pasaje del currículum prescripto al currículum real.

Concepciones sobre qué sujeto formar, qué contenido enseñar y la estrategia para hacerlo.

El material teórico elaborado, las temáticas elegidas, el enfoque propuesto, el nivel de contextualización, el compromiso con la cultura y la sociedad, la bibliografía seleccionada, los referentes utilizados como ejemplos, la metodología implementada, los problemas abordados, hasta la planificación temporal.

En esta línea, la formación de profesionales con compromiso social se puede alentar desde el trayecto formativo, a través de experiencias de aprendizaje que vinculen la práctica proyectual con problemáticas reales a través de la inclusión de proyectos reales en los procesos de enseñanza como una estrategia para formar diseñadores responsables, capaces de conectar la teoría con la práctica y generar un impacto positivo en la sociedad.

3.4 Construcciones metodológicas para la enseñanza proyectual con involucramiento social

Una mirada desde la estrategia

Partiendo de la base de que la enseñanza del Diseño está atravesada por diferentes discursos sobre los "modos de hacer" que impacta en la concepción del campo. Para ello se hace un breve recorrido de la evolución de la metodología proyectual a modo de cartografía incluyendo la influencia de la Bauhaus, la HfG y la Escuela de Ulm. Hacia el final de este recorrido, se describe el contexto del Diseño y los desafíos contemporáneos en lo que se destaca la importancia de integrar la complejidad y la participación en los procesos de diseño, haciendo énfasis en la necesidad de metodologías que sean inclusivas, accesibles y que fomenten la co-creación lo cual permite construir conocimiento desde la experiencia, generando intervenciones pertinentes a los contexto social.

Desde este marco, se ahonda en el aspecto metodológico del aprendizaje proyectual desde la noción de estrategias, que a diferencia del programa, permitan hibridar distintas construcciones metodológicas en función del contexto específico de la enseñanza, se adapta a lo cambiante, lo aleatorio y lo complejo,

En tal sentido se recupera la teoría de la complejidad de Edgar Morin ya que provee un marco epistemológico adecuado para abordar los desafíos de este tiempo, caracterizado por la incertidumbre, la pluralidad y la necesidad de soluciones socialmente responsables.

Por lo visto hasta aquí, podemos afirmar que no existe una metodología que sea aplicable a la enseñanza de todas las disciplinas, es por ello que hablamos de construcciones metodológicas en un sentido plural. Particularmente, la enseñanza del Diseño está atravesada por discursos sobre los "modos de hacer" que impactan en los modos de concebir el campo, de aquí que consideramos relevante trazar una cartografía sobre las metodologías de diseño con el objetivo de comprender cómo estas visiones impactaron concretamente en el ámbito de la enseñanza, para ello responderemos algunas visiones que pertenecieron a distintos contextos históricos de la disciplina.

Sumado a lo anterior y dado que el interés de nuestra investigación está puesto en la enseñanza del Diseño en prácticas de involucramiento social, interesa profundizar en aquellas metodologías de diseño que se adaptan mejor a propuestas de aprendizaje en comunidades y sobre problemáticas "reales".

Ello nos conduce a la noción de "dispositivo para la formación universitaria" (Souto, 1999 [2019]), la cual pone énfasis en la estrategia en tanto puede hibridar distintas construcciones metodológicas, en función de la situación misma de enseñanza o de formación. Souto sostiene que "Dos campos de práctica cualitativamente distintos que podrán ser objeto de transferencia cada uno en el otro, enriqueciéndose mutuamente desde sus diferencias" (p. 3) y plantea al dispositivo desde la mirada epistemológica de la complejidad, como un modo de pensar en el plano de la acción.

Siguiendo este razonamiento, teoría, práctica y posicionamiento epistemológico son elementos interrelacionados. Se considera que un abordaje desde la complejidad y lo contextual provee de instrumentos para la indagación y reflexión crítica en prácticas de involucramiento social. Estos enfoques articulados son pertinentes en contextos en los cuales las problemáticas sociales se acentúan y la mirada sobre el rol social del Diseño adquiere relevancia también en los espacios de enseñanza. En el apartado denominado Diseño y complejidad retomamos los aportes de Marian Pittaluga en su reciente libro *Complexus, Caos Diseño y complejidad* (2013), la autora ofrece una mirada para la construcción de una vertiente teórica del Diseño en Argentina a partir de la teoría de la complejidad de Edgard Morin, esta perspectiva resulta pertinente no solo por su visión local sino también por plantear un posicionamiento epistemológico del Diseño al que adherimos y una aproximación metodológica plausible de ser replicada en contextos de enseñanza y aprendizaje experiencial con involucramiento social.

En el hilo de nuestra argumentación, las propuestas de enseñanza del Diseño basada en experiencias cercanas a las metodologías participativas y de colaboración contribuyen a la cosmovisión disciplinar de los diseñadores. Estas construcciones metodológicas entendidas como dispositivos para la formación en las disciplinas proyectuales pueden acompañar el desarrollo de conciencia responsable y un diálogo con la realidad del cual emerjan soluciones creativas y socialmente comprometidas.

3.4.1 La construcción de dispositivos para la enseñanza proyectual con involucramiento social

Todo dispositivo dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro.

(Marta Souto, 2019)

Dado que nuestra investigación se focaliza en experiencias de aprendizaje proyectual con involucramiento social, se trata de experiencias que se sitúan en un contexto buscando que el estudiante se vincule al medio y vaya conformando una cosmovisión de la disciplina. Estos transitan por una lógica de la acción donde la estrategia en sentido de Morin (1996) está presente, creando escenarios diversos y alternativas. Marta Souto explica que: “El dispositivo en sentido amplio permite en la formación universitaria dar cuenta de estas propuestas de formación articulada y diversificada” (Souto, 2019:11).

Creemos que la noción de *dispositivo para la formación*²⁰ propuesta por Souto (1999 [2019]) se adecua y enriquece la noción de construcciones metodológicas, dado que las entiende en su combinatoria y le da un marco pedagógico más complejo y articulado, pero fundamentalmente porque es fruto del acto creativo de los docentes, en el sentido que es una “invención” pensada en función del conocimiento, de las demandas de quienes participan en él y del contexto (institucional, social, de época, etc.).

Esta noción de dispositivo para la formación universitaria pone énfasis en la estrategia, la cual puede hibridar distintas construcciones metodológicas en función de la situación misma de enseñanza o de formación. En el caso particular de experiencias de aprendizaje centradas en la experiencialidad desde una mirada del rol social del Diseño, resulta necesario contemplar lo complejo y lo aleatorio, donde las opciones frente a los múltiples escenarios van determinando los caminos.

Cabe aclarar en cuanto a la formación docente y en lo personal porque se trata en muchos casos de dos formaciones paralelas. Por un lado a nivel de las prácticas profesionales el docente universitario trabaja y forma parte de un campo de prácticas con sus tradiciones, costumbres, modos de hacer, de relacionarse con otros, modelos, instituciones especializadas, etc. Por otro lado al acercarse al mundo de la enseñanza otro campo de prácticas: el de la docencia universitaria, Allí las prácticas para la enseñanza se aprenden entrando en las pautas, rutinas, modos de hacer y relacionarse, y las características de la institución educativa, etc. En relación a ello, Souto sostiene “Dos campos de práctica cualitativamente distintos que podrán ser objeto de transferencia cada uno en el otro, enriqueciéndose mutuamente desde sus diferencias” (p.3). Souto explica que “Los modos de actuar en la enseñanza y la formación no son ajenos a los modos de pensar y de conocer en las disciplinas”. Ya hemos

²⁰ Souto plantea la noción de dispositivo desde tres perspectivas: epistemológica, didáctica y grupal. En la primera plantea, desde las teorías de la complejidad, el dispositivo en el plano de la acción, vinculado a la estrategia. En la segunda, esboza el dispositivo en sentido amplio, como construcción metodológica para la enseñanza universitaria. Por último, hace referencia al dispositivo grupal en sentido estricto y señala las características del mismo, enunciando en el campo de la formación de docentes universitarios distintos dispositivos posibles.

abordado en otro apartado la importancia de la formación en docencia universitaria y la reflexión sobre las prácticas. Aún así, la noción de dispositivo planteada por Souto aporta un instrumento para pensar el campo de las prácticas, del hacer de la enseñanza y la formación.

La formación debe apoyarse en los sentidos construidos en la experiencia en la universidad, en un departamento o escuela, en una cátedra, en un equipo de investigación, en las clases. Partir de ello implica plantear una formación reflexiva, basada en las prácticas, de carácter inductivo donde la indagación teórica provenga de la problematización de las prácticas y no de las teorías para aplicarlas a la práctica. (Souto:2019,4)

En tanto artefacto, aparato, conjunto y distribución de partes o de reglas que pone en relación, el dispositivo, según Souto combina distintos tipos de componentes en circuitos, montajes diversos y múltiples. Va a decir la autora:

Hablar de dispositivo implica ubicarnos en el plano de la acción en un campo del quehacer humano, en el que un artefacto se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento, maestría para ser puesto en práctica. (Souto,2019:6)

Desde la mirada epistemológica se entiende al dispositivo desde las teorías de la complejidad. Retomamos esta noción como un modo de pensar en el plano de la acción propio de estas adscripciones teóricas. Edgar Morin (1996) en su epistemología del pensamiento complejo caracteriza dos modos de pensar el conocimiento: desde la simplicidad y desde la complejidad, proponiendo correlativamente dos modos de acción propios a cada uno de ellos: el programa y la estrategia. Esta diferenciación es fundamental porque nos acerca a la noción de construcciones metodológicas en tanto estrategia para el involucramiento social vinculado a la acción.

Retomando a Souto (2019):

- **el programa** conlleva un sentido cerrado de método, es predeterminado, único, repetitivo, prefigura un camino que supone asegurar la llegada al fin. Es simple, ordena; es un hacer que sigue un orden.
- **la estrategia** trabaja sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, donde las opciones frente a los múltiples escenarios van determinando el camino. Ya no estamos frente a una línea de acción preestablecida sino frente a un pensamiento que trabaja desde alternativas varias, posibles, que se combinan en función de la situación misma de enseñanza o de formación, del campo tal como se presenta en un aquí y ahora. La estrategia se piensa, se combina, se modifica y se concreta como táctica en el campo de acción.

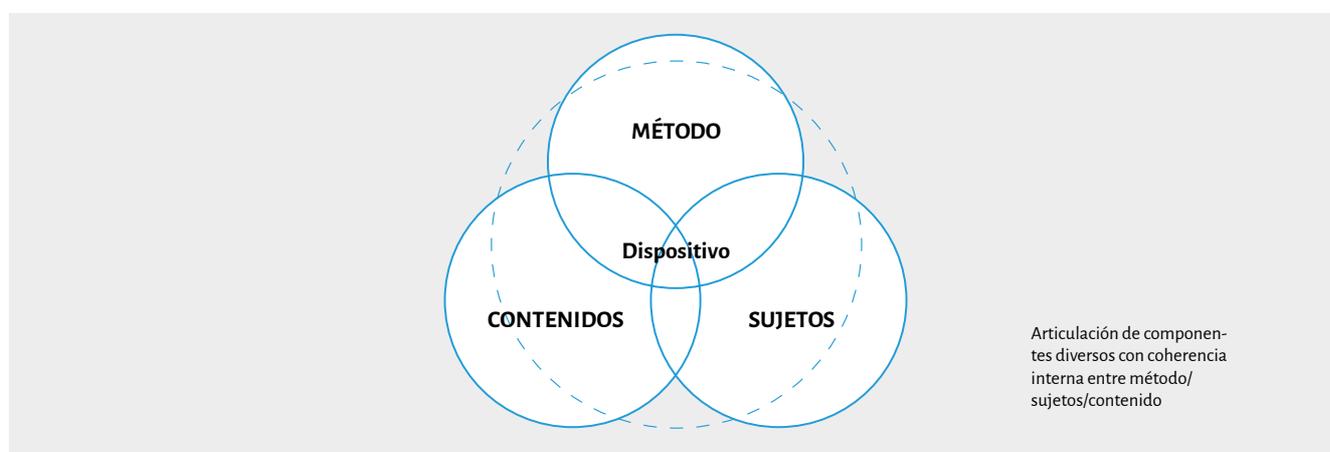
La noción de estrategia está en la base de la de dispositivo. “La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones” (Morin,1996:115). Asimismo un dispositivo de formación implica siempre la combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distinto tipo de actividades y también permite que los docentes puedan planificar y proyectar la formación compleja de manera articulada.

Se tratará de un dispositivo en la medida en que haya una articulación entre alternativas y componentes diversos, en que se mantenga una coherencia interna, una unidad múltiple método-contenido-sujetos, en función de la formación. (Souto:2019,9)

3.4.2 Metodologías de Diseño

Como decíamos al principio la especificidad del contenido y las metodologías del Diseño caracterizan el campo y tienden a instalarse como habitus disciplinar sobre lo cual pocas veces se reflexiona. El pensamiento proyectual constituye el núcleo epistémico de nuestra disciplina, pero esta concepción varía según el enfoque metodológico desde donde se conciba dicho proceso.

Retomamos a Violeta Guyot en *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico* (2011), que si bien sus planteos no son sobre lo proyectual específicamente, la autora propone una serie de postulados que permiten pensar y reflexionar críticamente los enfoques de las disciplinas según los contextos. Según la autora “La epistemología abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado.” (p.29). Es decir, que el pensamiento en torno



a una disciplina, teoría o ciencia no puede desentenderse de los procesos y momentos en que se establecen sus definiciones y formas de construir el conocimiento y es importante reconocerlos para reflexionar sobre el campo disciplinar. Desde el punto de vista de la docencia, la relación entre la epistemología, historia de la ciencia y la disciplina permite comprender, modificar y transmitir conocimientos de un modo no dogmático y promover el desarrollo y la creatividad de los sujetos que intervienen en ella.

Por esta razón, proponemos un recorrido por la historicidad de las definiciones de Diseño, con el objetivo de comprender cómo cada formación cultural, con diferentes variables; económicas, políticas y sociales, permitieron la aparición o jerarquización de ciertos aspectos, en función de las actividades productivas, los intereses y las concepciones dominantes.

Sheila Pontis en un artículo de Foroalfa (2009), aporta a la cuestión de las metodologías en tanto habitus disciplinar. Pontis explica que los diseñadores tienden a “naturalizar” etapas del proceso de diseño, al aprenderlas durante años y aplicarlas a diario en cada proyecto, conforman su “modus operandi” y ello lleva a pensar que estas etapas son solamente creativas aunque en realidad no lo son.

El diseñador es descrito bajo el concepto de “persona práctica”, aunque no haya nada que indique que la práctica (acción) es lo que sigue la reflexión (investigación) o es la reflexión la que sigue la práctica. Ambas, la práctica y la investigación son acciones. (Pontis,2009:3)

La autora explica que en general se piden “prestadas” metodologías provenientes de otros campos del conocimiento tales como las ciencias sociales.

Uno de los primeros obstáculos con los que uno se encuentra cuando se ha propuesto investigar en un tema de diseño es encontrar referentes, ya sean autores directamente relacionados con el tema de la investigación o de otra disciplina directamente vinculada; como también trabajos considerados como antecedentes. Por un lado, el abanico de bibliografía sobre investigación en diseño es bastante escaso, por lo que ha tenido que “pedir prestadas” algunas metodologías de las ciencias sociales, como por ejemplo la utilización de la etnografía visual, proveniente de la antropología, para el análisis de proyectos gráficos. (Pontis, 2009:2)

En una línea similar Romano (2018) al plantear un recorrido por las principales metodologías de diseño explica que “las metodologías significaron, oportunamente, una toma de conciencia de la magnitud de los problemas de diseño, acentuados con la revolución industrial, y los riesgos de encarar empíricamente su complejidad” (p.227). La autora menciona sintéticamente las principales vertientes metodológicas del Diseño entre las que menciona:

- > 1960 Teoría de sistemas.
- > 1970 Creatividad.
- > El Pensamiento complejo de Edgard Morin
- > *Design Thinking*

Ya hemos anticipado la imposibilidad de ponderar una metodología específica, en esta dirección coincidimos con Romano cuando sugiere una articulación de metodologías, si se pretende al Diseño como práctica social inclusiva e integradora con compromiso social.

A partir de recuperar y actualizar conocimientos, la metodología de diseño y el concepto de sistema podría revalorizarse en su capacidad de desarrollar alternativas de exploración del proceso proyectual, incluyendo la complejidad y enfatizando el valor de las técnicas que aportan al desarrollo de la creatividad, ampliando las experiencias de taller y los temas a investigar, divirtiéndose en la formación del diseñador, planteando la posibilidad de desarrollar procesos reflexivos profundos que se abran a un pensamiento integrador, más lúcido e inclusivo que, iluminado por una conciencia sensible y ampliada, sea funcional al diseño como práctica social, donde también actúe desde la inclusión y la aceptación de la diversidad. (Romano;228;2018).

En lo que atañe a la historicidad de la disciplina a la que hacíamos referencia la misma tiene un valor epistemológico, en tanto da cuenta del contexto de descubrimiento²¹, es decir, las condiciones socio históricas en el que tuvo origen, lo que explica el marco en el que se produjo un conocimiento, el modo y las condiciones de validación del mismo y de entender a la disciplina como práctica cultural.

Para entender qué es el Diseño, es necesario entender las implicancias que la Modernidad ha tenido en la consolidación disciplinar, como también entender las consecuencias que trae aparejada la crisis de este paradigma y su impacto en las visiones sobre la disciplina y la práctica. Asimismo este recorrido nos permite trazar una línea con los conceptos que se han introducido en nuestro país y su impacto en la enseñanza. Como disciplina

²¹ Contexto dentro del cual se producen las teorías científicas, por lo que incorpora a la historia como un elemento importante en el desarrollo de la ciencia; la reflexión epistemológica que realiza es proveer instrumentos al científico para pensar la actividad científica. Retomado del Documento de Apoyo del Seminario *Problemas teórico epistemológicos de la ciencia y la tecnología* Maestría en Docencia Universitaria 2021 dictado por las profesoras Prof. Violeta Guyot y Nora Fiezzi.

el Diseño encuentra sus referencias principales en las escuelas alemanas de Bauhaus y La HfG (Hochschule für Gestaltung HfG). Retomando a Mariana Pittaluga:

“En el trayecto de consolidación del Diseño veremos que una de las preocupaciones fundamentales consistió en encontrar una especificidad de conocimiento que se fue dando a partir de la implementación de métodos científicos y en la modificación y crítica hacia ellos. (Pittaluga, 2023:31)

En *¿qué dice el diseño de la enseñanza del diseño?* (2014) Cecilia Mazzeo destina un apartado denominado *Una propuesta metodológica* en el cual la autora “rastrea” las definiciones de la metodología proyectual en el Diseño Gráfico, la autora localiza el epicentro en la UBA y la influencia de la Arquitectura, las escuelas alemanas tuvieron influencia, las cuales se diseminaron en las distintas facultades de diseño del país, incluida la FADU UNL. La idea de que la actividad proyectual, en el campo del diseño gráfico, implica la existencia de una metodología específica tiene su origen en el campo de la arquitectura. Durante los años 50 y 60, muchos talleres de Diseño de Arquitectura fueron incorporando, de diversa forma, las propuestas metodológicas surgidas como consecuencia de los cambios producidos en la disciplina. (p. 193)

La autora ubica un acontecimiento específico en el que se definieron lineamientos sobre la metodología proyectual en ese entonces pero que tuvo gran influencia, el simposio de Portsmouth en 1967 que, según Mazzeo tuvo gran impacto en el ámbito local tanto por las concepciones que se planteaban en torno a procesos complejos de diseño como por la necesidad de externalizar dicho pensamiento. En ese entonces el arquitecto Juan Pablo Bonta, realiza un recorrido por las principales posturas desarrolladas en el simposio entre las cuales es posible encontrar conceptos que hoy están vigentes y fueron permeando en las distintas facultades de diseño. Mazzeo aclara que “si bien la existencia de una pauta metodológica no suele constituirse en eje de la enseñanza del Diseño gráfico, la mayoría de las propuestas dan cuenta del reconocimiento de una metodología propia de las disciplinas proyectuales.” (p. 195)

El marco teórico de referencia sobre metodología proyectual en nuestro país incluye los aportes de referentes del campo de la arquitectura, específicamente de la Morfología entre los que se destacan Roberto Doberti (2005), Breyer (2007) y Janello (Caravajal, 2005) y que han sido retomados en las diferentes áreas del diseño. Mazzeo explica que en muchos casos este saber se menciona como actividad que se va a hacer o como contenido de la enseñanza misma. Por ejemplo: relevamiento de casos análogos, relevamiento de información sobre el tema de diseño y la determinación de piezas que se deben resolver en el proyecto.

En los enunciados encontramos referencias a una metodología proyectual que, expresada en términos de contenido, parece dar cuenta de un saber consolidado pero que no ha sido objeto de producción teórica en el campo del diseño gráfico. (p. 196)

3.4.3 La importa científica del Diseño

Una de las perspectivas que permeó en la enseñanza del Diseño es la visión científica, presente en los orígenes de la disciplina. Pittaluga en su reciente libro *Complexus, Caos Diseño y complejidad* (2013) recupera Nigel Cross (1993;2002) que se refiere a un movimiento de los métodos de Diseño que surge a finales del Siglo XX entre 1960 y 1970 a través de unas conferencias bajo el tópico “Diseño, ciencia y método”.

Según la autora han contribuido de manera significativa a la construcción de un discurso científico-metodológico del Diseño los siguientes autores Sydney A. Gregory (1966), Christopher Alexander (1971) y Christopher Jones (1976). Esta “ciencia del diseño”, está basada en el método científico y plantea un método sistemático para la resolución de problemáticas mediante etapas analíticas como un modo de aislamiento y disección del problema.

C. Alexander (1971) introduce la matemática, la lógica y las ciencias exactas para establecer una metodología de diseño racional. Desestimando un abordaje intuitivo, propone un momento de representar los problemas de manera tal que facilite una resolución concreta, se trató en última instancia, de una descomposición cartesiana de los problemas. (Pittaluga, 2023:24)

También en esta perspectiva, se recupera la visión de Hebert Simon (1969) por sintonizar con esta idea de “cientificar” el Diseño, con una fuerte impronta de las matemáticas plantea al Diseño como “Ciencia de lo artificial” (1973). Jones en *Métodos de Diseño* (1982), plantea la simplificación de problemas complejos a través de un método que los convierte en una forma más sencilla para su resolución, para ello plantea tres etapas: divergencia, transformación y convergencia. En la primera parte se plantea el registro y recolección de datos a través de la exploración del problema, la segunda se trata de una clasificación en componentes del problema al estilo de C. Alexander y en la última etapa una consideración de todos los datos. Otro referente dentro de esta mirada científica del Diseño es el aporte de Bruno Munari (2011), quien plantea su famosa Metodología Proyectual compuesta de siete pasos a seguir para llegar a la solución de un problema. Esta noción también plantea una descomposición del problema al modo cartesiano.

El método proyectual consiste simplemente una serie de operaciones necesarias, dispuestas en un orden lógico dictado por la experiencia con la finalidad de conseguir un máximo resultado con el mínimo esfuerzo (Munari, 2011:18)

Cabe aclarar que esta perspectiva científica fue la base de la HfG en Ulm- Alemania, donde plantean una aproximación a los problemas de diseño mediante un proceso de registro científico y que de la manos de Tomás Maldonado y Gui Bonsiepe llegarán a nuestro país, ambos provenientes de la escuela de Ulm, referentes de esta visión del Diseño y su enseñanza. Pittaluga (2023) va a decir sobre Maldonado:

El Diseño es para Maldonado una práctica diferenciada del campo de las Artes, tecnología y ciencias, y se presenta como una saber definido por las reglas de la modernidad: racionalidad, planificación y funcionalidad. (p. 26). El mismo entiende al Diseño como un fenómeno social, a través de un esquema que le permite resolver los problemas mediante un proceso racional y estratégico que articula las esferas de lo técnico, lo estético y lo científico y siempre tiene un resultado material. Por su parte Gui Bonsiepe, quien también estudió en la HfG, tuvo una gran influencia en el diseño latinoamericano. En su pensamiento hay una fuerte influencia racionalista, planteando una racionalidad proyectual como metodología previa a la producción del diseño. Bonsiepe define al diseño como una “interfase” (1999), es decir como un nexo entre el producto y el usuario, aporte novedoso en las definiciones de diseño.

En la construcción del discurso sobre el Diseño ha prevalecido la posición moderna representada por Bauhaus y HfG, que en Latinoamérica y Argentina es reinterpretada por Maldonado y Bonsiepe y de este modo se consolida como el discurso que prevalece y es adoptado por las instituciones de enseñanza del diseño.

3.4.4 Crítica al discurso moderno del Diseño

En 1990 los diseñadores comenzaron a reconocer que existían metodologías distintas y que todas podían ser válidas y los defensores de la ciencia del diseño, comenzaban a reconocer el error de haber tomado herramientas de la ciencia sin desarrollar una metodología basada en la singularidad disciplinar.

Estas revisiones del concepto del Diseño tiene que ver con una prolongación del enfrentamiento entre modernidad y posmodernidad que se evidenció en esta crisis en la ideología del diseño. Raquel Pelta (2004) destina un apartado denominado “Cuestionando los métodos” donde recorre esta noción y su vínculo del Diseño en su conformación disciplinar.

[...] la crisis del movimiento moderno dejó a los diseñadores faltos de teorías, de modelos organizadores, de maestros a quienes recurrir. (...) como salida se corrió en la dirección opuesta y, si la modernidad buscó lo general, lo socializador y lo internacional, la posmodernidad miró hacia lo individual, lo nacional, y lo identificable por pequeños grupos y personas. (Pelta, 2004:39)

Pelta se refiere a lo insuficiente del método racionalista y la necesidad de plantear otras aproximaciones, “La fe positivista en el método lógico obviaba que los proyectos no son algo simple y que en el diseño, como proceso relacionado con el comportamiento humano, hay bastante de probabilidad.” (p.32).

En el recorrido propuesto por Pelta explica que si la modernidad conectó con el estructuralismo de Saussure el diseño posmoderno lo hizo con el postestructuralismo, concretamente con la deconstrucción²². Desde 1980 y buena parte de los 90, esta teoría influyó en el diseño gráfico, que más que ser por el conocimiento de sus conceptos se trataba del ambiente cultural. Esta corriente se evidenció principalmente en el campo de la tipografía, lo cual significó una revisión de su vocabulario, la misma se resignificó como expresión visual y al estilo como parte del contenido. Esta valoración de la intencionalidad del diseñador es característico del posestructuralismo.

La deconstrucción supuso, además, la intrusión de las formas visuales en el contenido textual, se resaltaron textos en función de las palabras significativas, o se colocaron sobre las imágenes para enfatizar ciertos aspectos de su asociación a estas. Se establecieron estructuras paralelas en las páginas y se rompió con la retícula. (Pelta, 2004:48)

Más allá de lo específico de la cita anterior, da cuenta de cómo las ideologías y concepciones disciplinares se traducen en la práctica concreta del diseño y en el aspecto formal de las producciones. Se trata de una concepción de los diseñadores como creadores, mediadores y no meros técnicos.

El pluralismo, la multiplicidad, la contradicción, la simultaneidad, en lugar de la adscripción moderna al progreso unilineal y la univocidad, las ideas de fragmento y el compromiso con las minorías caracterizan esta nueva época. Las fracturas que caracterizan la posmodernidad se hicieron eco en los discursos del Diseño.

²² teoría que comienza a conocerse en Estados Unidos a raíz de la conferencia “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas” del filósofo francés Derrida en la Universidad de Johns Hopkins en 1966.

3.4.5 La enseñanza del Diseño en Argentina

Como hemos visto en el recorrido, la visión del Diseño en Argentina es una visión forjada principalmente a través de referencias e integrantes de la Bauhaus y la HfG. Los aportes de Verónica Devalle (2009), desde los estudios culturales son considerados como los más rigurosos y completos sobre el Diseño en Argentina, específicamente del Diseño Gráfico. La autora se propone repasar los acontecimientos más significativos del diseño gráfico en la Argentina para dar cuenta del modo en que puede leerse su especificidad a la luz de los regímenes discursivos (histórico-sociales), su recorrido permite comprender los árboles familiares de las disciplinas proyectuales en Argentina que contribuyeron a la legitimación como campo disciplinar.

En estas filiaciones se reconocen cercanías y distancias, y puede verse claramente el modo en que se agrupan problemas, se construyen objetos de estudio, se reemplazan algunas gramáticas por otras, se adoptan y hacen propios los lenguajes de ramas del conocimiento. (Devalle,2013:132)

Se mencionan como referentes locales del discurso teórico del Diseño a Carlos Méndez Mosquera, Guillermo Gonzalez Ruiz, Roland Shakespeare, Roberto Doberti, Ricardo Blanco, Reinaldo Leiro, Hugo Kogan, César Janello y Gastón Breyer. Mientras que Gonzalez Ruiz planteaba un método de diseño con etapas entendiéndolo como ciencia proyectual Breyer (1995) planteaba un abordaje heurístico del pensamiento de diseño.

Según Devalle la determinación de lo propio y lo ajeno en una disciplina es una tarea bastante compleja, que puede correr dos riesgos para la capacidad de comprensión, por un lado se puede caer en una dinámica esencialista o por el otro un relativismo que diluye cualquier especificidad.

[...] el reponer la especificidad de un área del conocimiento y de la intervención no implica negar los préstamos, vecindades y antagonismos. Supone, antes bien, la construcción de la problemática con un cierto nivel de autonomía, que incluye también su comprensión como una formulación histórica. (Devalle,2013:134)

Interesa en el marco de la tesis, recuperar como hito la introducción del neologismo “proyectualidad” como sustrato de la praxis del proyectista. Un término que introduce Tomás Maldonado desde su experiencia ulimiana cuando piensa en la necesaria incorporación de la idea de planificación con la articulación de necesidades objetuales y de hábitat.

La proyectualidad, ahora sí, común denominador de Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño Gráfico, era ese saber técnico social que desde el presente podía intervenir la realidad, modificar conductas, introducir valores éticos, siguiendo en todo momento una clara vocación democrática, ambiental y social. El sentido de dicha acción era el despliegue de la planificación, la racionalidad en acción, la posibilidad de controlar, sopesar y evaluar todas las variables que intervienen en la complejidad que supone en sí misma la idea de intervención y transformación. De esta forma, Arquitectura quedó comandando el dominio del proyecto. (Devalle,2013:135)

Retomando el registro de Pittaluga (2023) sobre lo que refiere a metodología de enseñanza de Diseño en nuestro país explica que el tema ha sido abordado por Roberto Rollie y María Branda (2004), Roberto Doberti (2006), Verónica Devalle (2009, 2016), María del Carmen Frigerio, Silvia Pescio y Lucrecia Piatelli (2007) Cecilia Mazzeo (2007, 2014) y Ana María Romano (2007) en torno al Diseño gráfico; Omar Paris (2004) Lucas Peries (2011) e Inés Moisset (2017) en arquitectura.

Ana María Romano y Cecilia Mazzeo (2007) describen las etapas del proceso proyectual definidas como: etapa de información, formulación y verificación, a las que ya hemos hecho referencia en el apartado sobre didáctica proyectual.

3.4.6 Cuestionando los métodos

de y para la enseñanza del Diseño

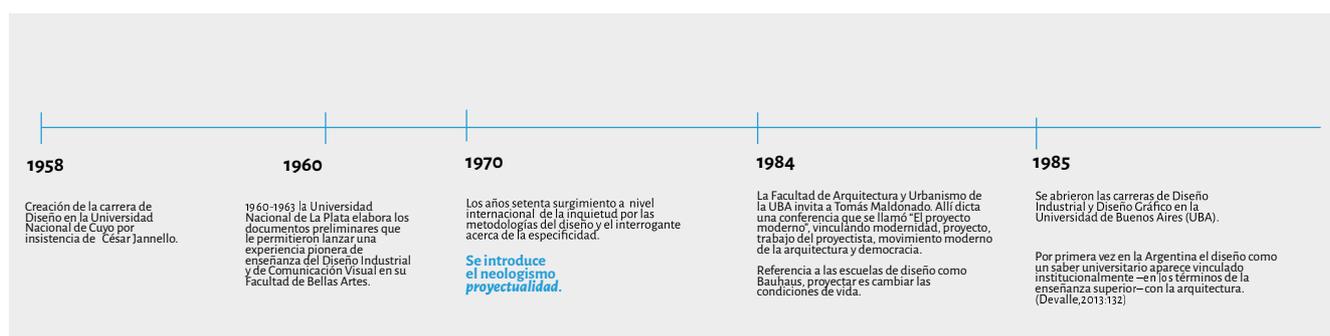
Volvemos al texto *Pensar la Didáctica* (2009) cuando Díaz Barriga procura acompañar la reflexión partiendo de la premisa de que cada maestro debe construir las formas de trabajo y que las diversas propuestas didácticas son mecanismos para ayudar en la reflexión. Desde su óptica corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en un grupo y las estrategias para lograrlo.

Romano (2018) sostiene que la formación profesional docente hoy amerita nuevos desafíos y estas circunstancias hacen que las formas convencionales e intuitivas de trasmisión de las prácticas proyectuales sean analizadas y nutridas con nuevos aportes y, paralelamente, den lugar a una mayor profesionalización de la docencia para colocarla a la altura de esta renovación.

Esto tiene resonancia con Raquel Pelta en su libro *Diseñar Hoy* (2004) denominado en un apartado denominado "Cuestionando los métodos" allí la autora rastrea esta noción y su vínculo del Diseño en su conformación disciplinar. Según la autora desde aproximadamente la década de 1950 y gracias a la labor teórica de la escuela de Ulm, el diseño, tanto gráfico como industrial, se había entendido como un proceso racional articulado en fases ordenadas en secuencia continua que iban desde la recogida de datos hasta la presentación final del proyecto. Esta concepción provenía de una idea del diseño como disciplina relacionada con la ciencia, desde la Escuela de Ulm se planteaba la "ciencia del diseño" o "el diseño científico". Esto funcionaba bien en la teoría pero en la práctica la realidad no se reduce a fórmulas. Según Pelta: "La fe positivista en el método lógico obviaba que los proyectos no son algo simple y que en el diseño, como proceso relacionado con el comportamiento humano, hay bastante de probabilidad." (p.32).

Hasta mediados de 1970 la metodología racional del diseño proporcionaba mucha seguridad porque reducía el margen de error pero no daba una respuesta simbólica y cultural. Según Pelta para 1980 y la década siguiente el discurso metodológico se fue suavizando:

[...] buena parte de los diseñadores había llegado al convencimiento de que buena parte de los problemas de diseño se caracterizan por estar mal definidos puesto que, en líneas generales no contienen información suficiente y, por consiguiente, no se adapta a cualquier método científico con la suficiente facilidad como para permitir al diseñador resolverlos con una metodología sencilla. (Pelta, 2004:32)



Esquema de elaboración propia retomando recorrido histórico de la configuración disciplinar propuesto por Verónica Devalle en *Tradiciones disciplinares en la conformación del discurso del diseño gráfico. Herencias, legados y horizonte de proyección* (2013)

Las problemáticas actuales son diferentes de las que se enfrentaba el diseño a principios del Siglo XX. Hoy el Diseño se enfrenta a una sociedad más compleja y tiene nuevos desafíos. Volvemos a Pittaluga (2023) cuando hace referencia al panorama contemporáneo del diseño "al desplazar la materialidad como eje central del diseño se abren nuevos horizontes para su práctica" (p. 87). Pittaluga explica que los autores que resumen este panorama son: Abraham Moles, Harold Nelson y Erik Stolterman, R. Buchanan, Kees Dorst, Jhon Thackara,

Ezio Manzini y Guy Julier.

Richard Buchanan (1989) plantea el rol del Diseño y del diseñador en un nuevo contexto. Este autor entendió al Diseño desde lo retórico es decir desde lo discursivo, y del diseñador como constructor de argumentos más que objetos, marcando una ruptura con el concepto moderno. También plantea una mejora de la práctica del Diseño bajo una mirada más pluralista y abordajes teóricos.

El descentramiento de la producción objetual encuentra a Abraham Moles como representante clave, Pittaluga retoma su ensayo *Design and Immateriality society: what of in a Post Industrial Society?* publicado en 1995 que podemos traducir como *Sociedad de diseño e inmaterialidad: ¿qué pasa en una sociedad postindustrial?*. Refiriéndose al aporte de Moles Pittaluga sintetiza:

Allí plantea que una cultura inmaterial está emergiendo como consecuencia de los cambios tecnológicos. Sostiene que la sociedad posindustrial, super industrializada, se encuentra en una era de la telepresencia. (...) la distancia entre nosotros y los objetos se vuelve cada vez más irrelevante. En una sociedad de la información pasamos más tiempo manipulando información que objetos. (Pittaluga, 2023:78)

En esta noción expandida del Diseño, encontramos a Víctor Margolin (1995) quien plantea una nueva relación con los objetos diseñados, entendiendo al usuario como protagonista del proceso de diseño, en tanto se tienen en cuenta los “feedback” que puede aportar en el uso de estos objetos. Jonh Tahakara en una línea similar plantea la relación entre objeto, usuario y contexto desde una perspectiva de un Diseño responsable e incorpora el concepto de sustentabilidad. En su famoso libro *In the Bubble: Designing in a Complex World* (2006) plantea un mundo con “menos cosas y más personas”, donde plantea una relación con el consumo basado en el diseño responsable.

Desde esta visión ética del Diseño también encontramos a Ezio Manzini, quien plantea el rol social del diseño como productor de valor simbólico. En su libro *Cuando todos Diseñan* (2015) plantea una distinción entre el “diseño experto” y el “diseño difuso” (inexperto) que en su articulación dan respuesta a problemas reales. Entiende al diseño como una práctica y una cultura. Uno de los aportes interesantes del libro es cuando define “El modo característico del diseño” entre lo que destaca el sentido crítico, entendido como ver el estado de las cosas y reconocer lo que no puede o no debe ser aceptable, la creatividad, como la capacidad para imaginar lo que todavía no existe y el sentido práctico lo cual implica reconocer procedimientos para que algo suceda. “conseguir que sucedan las cosas, ser sensibles al entorno y reorientar la acción” constituye la forma más concisa (y precisa) de describir el papel del experto en los procesos cooperativos a que nos referimos cuando hablamos de diseño para la innovación social. (Manzini, 2015:88). Otro de los aspectos que reconoce Manzini es el reconocimiento de las instituciones de enseñanza como un recurso social real y como agente de cambio y se pregunta ¿Cómo deberían ser estos procesos? y explica que deben ser críticos y dialógicos. En palabras del autor:

[...] los expertos en diseño deben ser a la vez críticos, creativos y dialógicos, es decir deben alimentar el debate con visone se ideas mediante sus habilidades personales y su cultura específica) deben prestar atención a la reacciones de los otros interlocutores y de forma más general, escuchar la opinión del entorno en el que actúan) y a continuación a la vista de la retroalimentación que produzca introducir en ese debate propuestas más maduras. (Manzini, 2015:87)

Al referirse al diseño para la innovación social el autor hace una diferencia con el diseño social. explicando que muchas veces suelen entenderse como lo mismo. Define al diseño para la innovación social como todo tipo de cambio social hacia la sostenibilidad, mientras que el diseño social son situaciones particularmente problemáticas en las que el mercado o el Estado han fracasado, en general es un diseño benéfico porque los grupos involucrados no tienen los medios para costearlo. De cualquier manera, sostiene, estas dos concepciones cada

vez más tienden a solaparse, por un lado el Diseño social busca formas de conectarse y costear la producción y el diseño para la innovación social se vuelve social en un contexto de crisis global de distinto tipo.

Kees Dorst es ingeniero en diseño, de origen holandés autor del libro *Innovación y Metodología*, nuevas formas de pensar y diseñar. "Un método nuevo y fascinante para idear soluciones originales a problemas realmente difíciles" dice Dorst. Este material fue editado originalmente en inglés en el año 2015 por The MIT Press *Frame Innovation: Create New Thinking by Design*. Pittaluga al referirse a este autor dice:

Dorst aborda las problemáticas de diseño como paradojas, en el sentido que se encuentran estructuralmente constituidas por discurso en conflicto. Esta postura se posiciona en franca contraposición con el paradigma racional del problem solving que ha sido elaborado principalmente por Simon (1969) instalado como metodología y que según Dorst, es aún una posición dominante en los discursos sobre el Diseño. (Pittaluga, 2023:81)

En este recorrido Pittaluga explica que esta postura que retoma el concepto de paradojas implica operar con lógicas de sentido contrario y que esto se trata de un discurso renovado sobre la práctica. Para ello recupera los aportes de Guy Jullier (2010) este autor incorpora la noción de "Cultura del Diseño" como una disciplina propia de investigación que incluye al diseñador, los productos y los consumidores. Plantea la inmaterialidad del diseño y lo piensa como algo expandido. La cultura del diseño es "una manera de hacer las cosas" que adopta un papel activo para transformar las prácticas de quienes están más allá de sus administradores. Por tanto, entiende el contexto como algo circunstancial y no como algo dado: el mundo se puede cambiar mediante una nueva forma de cultura del diseño (Jullier, 2010:21 en Pittaluga)

Por último, Pittaluga nos acerca a dos autores más; Harold Nelson y Erik Stolterman (2023), quienes plantean que es necesario un nuevo enfoque para afrontar los desafíos de una realidad compleja y para ello abogan por un conocimiento complejo e integral al que suman el aspecto intuitivo como factor constitutivo de la disciplina. Desde esta perspectiva el proceso de diseño es una situación única compleja e intransferible.

Aquí la autora plantea un encuentro con las ideas de Morin cuando explica la noción estrategia. Ello dialoga con lo que hemos visto anteriormente tras recuperar a Souto cuando hace referencia a los dispositivos para la formación orientados desde la acción.

En este recorrido debemos mencionar abordajes que han tomado repercusión en el último tiempo en el diseño como ser el *Human Centred Design* y dentro de este espectro el modelo del *Design Thinking*.

El Human Centred Design fue acuñado por Donal Norman (2011) quien manifiesta cierta frustración en el uso de objetos cotidianos y los adjudica a problemas de diseño y que se deben tener en cuenta a las personas en su interacción. Dentro esta perspectiva se encuentra el *Design Thinking* o pensamientos de diseño, es un método que se remonta a la metodología científica del diseño que ya hemos desarrollado más arriba. Fue fundado por David Kelly y su consultora de diseño IDEO, conformado por diseñadores industriales que tienen en cuenta la estética y la función y el factor humano en la interacción con esos productos. Esta metodología se aplica a modelos de negocios, educativos y de distinta índole y consta de cinco etapas: entender la realidad de los usuarios, identificar áreas de oportunidad, crear y combinar ideas, generar prototipos y probar prototipos con los usuarios. Como vemos se trata de un método dividido en fases que se puede aplicar a distintas situaciones.

3.4.7 Rol social del Diseño

Todo diseño es social
pero no todo es Diseño social
(María Ledesma, 2018)

En *Retóricas del Diseño social* (2018) María Ledesma y Mabel López plantean indagar en el campo del Diseño social, si bien lo hacen desde la perspectiva retórica de la persuasión social, nos interesan particularmente las definiciones que hacen sobre un campo poco explorado. María Ledesma parte de la premisa que “todo diseño es social pero no todo es Diseño social” (p.13), este juego de palabras hace referencia a que inevitablemente todo producto de diseño incide en la vida social y que lo social está en la génesis de la disciplina.

[...] lo social como preocupación y anhelo de revalorización de la sociedad, de todos sus miembros y en particular de los desposeídos, está en la base de la aparición del diseño como concepto moderno, forjado en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX al calor de las ideas de W. Morris, de los Surrealistas y los constructivistas de Vkhutemas y de la Bauhaus. (Ledesma, 2018:14)

Ledesma recupera a Víctor Papanek (1977) como quien inaugura el término por la incidencia que tienen las acciones de diseño sobre la sociedad, con un fuerte componente de responsabilidad social y moral.

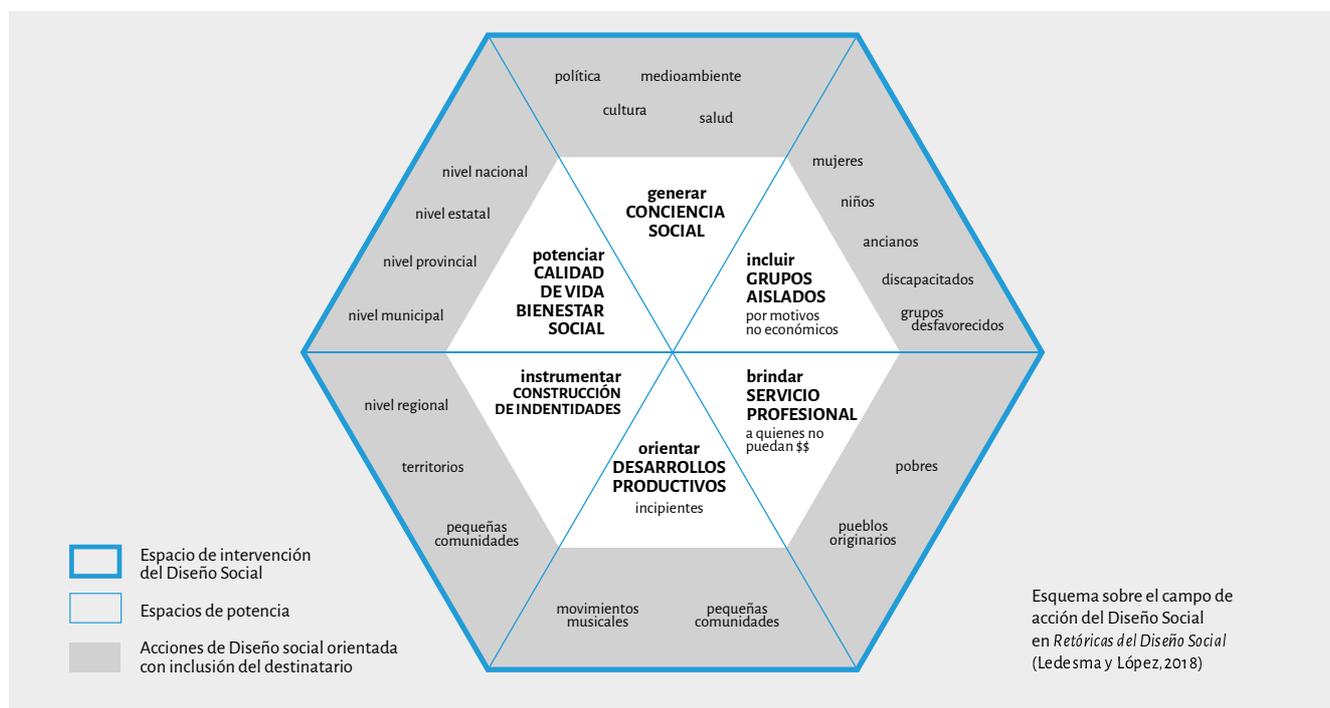
En la era de la producción en masa, cuando todo debe ser planificado y diseñado, el diseño se ha convertido en una herramienta más poderosa con la que el hombre da forma a sus artefactos y ambientes (y, por extensión, a la sociedad y a sí mismo). (Papanek, 1977:22)

María Ledesma explica que hoy hay un cambio en el objeto de estudio del diseño o lo que ella define como el pasaje de la proyectualidad objetual a la proyectualidad situacional (p. 13). Esta noción es retomada por Beatriz Galán (2002) en sus clases y conferencias cuando reclamaba un diseñador con visión zoom capaz de redireccionar la mirada. Para Ledesma este pasaje va de la mano con el Diseño Social.

Tanto en los ejemplos de activismo como en los de intervención socioeconómica, las formas los métodos y las acciones no apuntan a objetos diseñados sino a la sinergia que se genera alrededor de él. [...] En estas propuestas, el objeto diseñado, puede ejercer una tracción que organice acciones o bien ser el resultado de un proceso de cohesión social mucho más complejo y rico que el propio proceso. (Ledesma, 2018:22)

Existe una gran diversidad de acciones que podrían definirse como Diseño Social para ello la autora plantea un esquema en el que agrupa problemáticas donde existe alguna carencia, o derecho vulnerado:

El esquema ilustra el campo de acción del Diseño Social, el cual puede ser actualizarse como áreas de involucramiento para proyectos en el marco de la enseñanza del Diseño en la Universidad. Allí se puede visualizar espacios de intervención del Diseño Social, “espacios de potencia” o áreas potenciales y “Acciones de Diseño social orientados con inclusión del destinatario” que aquí denominamos metodologías participativas.



3.4.8 Metodologías proyectuales para prácticas de involucramiento social

Abarca Alpízar (2016) sobre la metodología participativa como proceso y complejidad explica que:

El surgimiento de la concepción metodológica participativa y procesual responde al pensamiento complejo, que propone nuevas miradas al conocimiento de la realidad, de la vida, de las relaciones entre las personas, de los seres vivos y de la naturaleza, como interdependientes, integrales, complejas y autoorganizadas. Es una alternativa al predominio cientificista y positivista.

(Abarca Alpízar, 2016:94)

Recupera a Najmanovich (2008) cuando describe el surgimiento del pensamiento complejo: "Las concepciones positivistas, que han reinado desde los inicios de la modernidad hasta mediados del siglo XX hoy están en franca declinación. El mundo estable al que aspiraron y que, con relativo éxito pudieron construir, ha entrado a una fase de transformaciones que ha tomado proporciones imposibles de soslayar. El universo mecánico, lineal y predecible se está desmoronando..." (Najmanovich, 2008:175)

El pensamiento complejo no admite las separaciones absolutas, ni los sistemas aislados de la ciencia clásica. Por eso exige un cambio en el tratamiento global del conocimiento tanto a nivel conceptual como de las prácticas institucionales. Según Abarca Alpízar:

Los fundamentos epistemológicos de la metodología participativa tienen estrecha relación con todos y cada uno de los momentos de los procesos de intervención social, garantizando, entre otros aspectos, la efectividad del trabajo, su unidad e integralidad para la realización de procesos de impacto real en la vida de las personas. La ausencia de un planteamiento metodológico participativo e integral nos remite al desgaste, al activismo, a la realización de procesos aislados y de poca efectividad y, en el peor de los casos, a la inversión de recursos humanos. (Abarca Alpízar, 2016:94)

3.4.9 Perspectiva social del Diseño

Primero lo primero

En la era de la producción en masa, cuando todo debe ser planificado y diseñado, el diseño se ha convertido en la herramienta más poderosa con la que el hombre da forma a sus artefactos y ambientes (y, por extensión, a la sociedad y a sí mismo). Esto demanda una gran responsabilidad social y moral del diseñador. También demanda una mayor comprensión de la gente por aquellos que practican el diseño y más entendimiento por el público del proceso de diseñar. (Victor Papanek, 1985:9)

Ya hemos dicho que el diseño como preocupación social estuvo en los orígenes de la disciplina. Raquel Pelta en su columna *Perspectivas sociales del diseño*²³ atribuye a los movimientos Morris y el Art & Craft; el constructivismo ruso, el neoplasticismo, la Bauhaus y la Escuela de Ulm, recupera a Victor Papanek (1923-1998), la perspectiva de Jane Jacobs (1916-2006) y el urbanismo feminista o del diseño participativo que nació en los años sesenta y setenta del siglo XX. A partir de estas referencias plantea volver al origen del diseño “primero lo primero”. Esta expresión tiene su origen en 1999 cuando un grupo de diseñadores firmaban “First Things First Manifiesto 2000” un escrito que hablaba del posicionamiento de los diseñadores en la sociedad mientras denunciaban una crisis ambiental, social y cultural. Según Pelta (2004) este manifiesto “tuvo el valor de sacudir la empatía profesional que, a finales de la década de 1990, parecía haberse instalado entre los diseñadores” (p. 62).

Entre los principales postulados se planteaban “formas más útiles, duraderas y democráticas de comunicación”.

Proponemos un cambio de prioridades a favor de unas formas de comunicación más útiles, perdurables y democráticas, un cambio de mentalidad que se aleje del marketing del producto y se dirija hacia la exploración y producción de un nuevo tipo de significado. El alcance del debate se está reduciendo; debe expandirse. El consumismo está avanzando sin oposición; debe desafiarse con otras perspectivas expresadas, en parte, a través de los lenguajes visuales y los recursos del diseño. En 1964, veintidós comunicadores visuales firmaron la llamada original para que nuestras capacidades se dedicaran a un uso más valioso. Con el crecimiento explosivo de nuestra cultura comercial global, su mensaje ha llegado a ser más urgente. Hoy, renovamos su manifiesto a la espera de que no pasarán más décadas sin tomarlo en serio» First Things First Manifiesto 2000 (otoño de 1999).

Pelta explica que en un contexto actual, se introducen otras metodologías que tienen que ver con el diseño colaborativo, el co- diseño o diseño participativo, el abordaje de problemáticas locales. El co-diseño, como enfoque y metodología, permite construir conocimiento desde la experiencia para generar intervenciones que se distinguen por su claro foco en los usuarios, su potencial innovador, y su pertinencia al contexto socio-territorial en que se desarrollan.

²³ Disponible en: <https://www.experimenta.es/por-el-pan-y-por-las-rosas/la-columna-de-raquel-pelta-perspectivas-sociales-del-diseno/>

3.4.10 Diseño participativo

Interesa recuperar el uso de metodologías participativas y de co-creación por su adecuación a los contextos de enseñanza aprendizaje con involucramiento social. Estas dinámicas promueven la “continuidad de la experiencia” (Dewey,1938[1997]) en tanto plantean similitudes con la práctica profesional y permiten a los estudiantes apropiarse de las lógicas disciplinares desde una mirada social y comprometida del Diseño.

Hemos visto que las prácticas de involucramiento social en el ámbito de la enseñanza superior responden a otras lógicas de aprendizaje distinto del tradicional, en general se hace de manera grupal, con comunidades de aprendizaje y esto incluye personas ajenas al campo del diseño (no expertos) pero que se involucran en los procesos.

El diseño participativo, como enfoque y metodología, permite construir conocimiento desde la experiencia para generar intervenciones que se distinguen por su claro foco en las personas, su potencial innovador, y su pertinencia al contexto socio-territorial en que se desarrollan. Esto la vuelve una herramienta conceptual y metodológica especialmente relevante en prácticas de involucramiento social. En esta línea aparecen nociones como Diseño consciente, Diseño centrado en los usuarios, co-diseño o diseño participativo.

Alejandro Masferrer en *Diseño de procesos creativos, metodología para idear y co-crear en equipo* (2019) explica que hoy en día asistimos a un nuevo paradigma: el de la co-creación. La idea de la creación solitaria y la figura del “genio creativo” aislado del mundo es un mito muy extendido en la sociedad general, y más aún en el diseño. Este estereotipo genera problemas, por un lado dibuja una línea de separación entre los creativos y los no creativos y por otro lado siembra oscurantismo y misterio en el proceso proyectual, lo cual hace que sea encriptado y sea un conocimiento inaccesible. De aquí que el autor insiste en reflexionar sobre las metodologías y hacerlas accesibles.

Por eso es tan importante reflexionar sobre la metodología que uno mismo utiliza y entenderla; si no la conoces, si no la esquematizas, no existe. Si no existe no puede ser compartida, si no puede ser compartida nadie externo puede ser incluido en el proceso”. (Masferrer, 2018: 22)

Masferrer explica que a través de un ejercicio rápido para profesionales del diseño pide que dibujen su proceso creativo, al observar los esquemas, nota que ningún dibujo es igual, lo que le permite concluir que cada proceso es personal e interpretable, luego detecta que todos expresan, de manera diferente, “puntos en común” ciertos patrones de etapas, ciertos patrones de etapas, al mismo tiempo se da cuenta de que hay distintas opiniones sobre cuando empieza y cuando termina un proceso, e incluso el nivel de importancia que adquiere cada etapa. Según el autor estas observaciones hacen que el proceso creativo sea peculiar y se diferencie de otros procesos. La idea que tenemos de él es abstracta y poco tangible. Tiene pautas comunes pero varía de una persona a otra. Hoy en día, en la práctica profesional del Diseño es común ver equipos de distintas disciplinas trabajando, e incluso la incorporación de los usuarios en dichos procesos, según Masferrer (2019) estos equipos son “líquidos y cambiantes” (p. 18).

Ahora bien, este nuevo paradigma de co-creación, que encuentra paralelismos con las prácticas de aprendizaje proyectual con involucramiento social, trae consigo nuevos desafíos para la enseñanza y el aprendizaje. Según este autor para que esto funcione se debe cumplir con tres condiciones para que dichos procesos sean fluidos y más eficientes: deben ser inclusivos, establecer un lenguaje común y herramientas accesibles²⁴.

²⁴ **Procesos inclusivos** Debe existir una metodología inclusiva y clara compartida por todos. Cada miembro del equipo sabe que pasos debe dar y lo que se pretende de cada etapa. Esto hace que no se distinga entre expertos y no expertos. Esta transparencia hará que todos sientan que puedan aportar en el proceso.

Lenguajes comunes es lo que permite que los miembros de un equipo puedan comunicarse entre sí y tener la capacidad de “ubicarse” en las distintas etapas. Cada parte del proceso tiene su código y su lenguaje, los miembros del equipo deben entender y aceptar cómo comportarse y comunicarse en cada uno de ellos.

Herramientas accesibles En grupos donde no todos tienen la misma habilidad y experiencia. El acceso a herramientas da cuenta de los recursos que equiparen y empoderan a los distintos miembros.

Es interesante el enfoque porque está destinado a las personas que “diseñan” estos procesos creativos, estas estrategias pueden actualizarse en experiencias de aprendizaje, que como desarrollamos en el primer eje, es algo que se construye, se diseña.

Masferrer recupera la figura del “maestro de juego” retomado de las dinámicas de juego a la que hace referencia para explicar los procesos creativos. Esta figura de facilitador que podemos actualizar en la figura del docente, se encarga de conducir el proceso del proyecto, asegurándose que el equipo tenga las herramientas en cada etapa, es quien velará por el correcto funcionamiento y habilitará las preguntas que hagan emerger resoluciones.

Cuando diseñamos y dirigimos el proceso creativo de un grupo es necesario estar permanentemente atento al funcionamiento del mismo. Esta tarea requiere de mucha empatía, capacidad de observación e inteligencia emocional. (Masferrer, 2018: 122)

A partir de ello el autor diseña una metodología para la creación denominada “lenguaje de patrones”²⁵, estos patrones echan luz sobre el proceso creativo haciendo más claros los pasos y transparentes para todo el equipo. También menciona las “mecánicas de juego” como una forma de evitar la abstracción y aseguran la participación. Estas mecánicas nos remiten a las nociones de Perkins, que también utiliza la metáfora del juego sobre ello explica que tienen reglas, las cuales son de conocimiento por parte de los participantes, implica formas de jugar y comportarse, posiciones o responsabilidades y una motivación que hace que “valga la pena jugar”.

Tomo prestado de las dinámicas de juego la figura del maestro de juego. Es muy habitual, sobre todo en los de rol. El maestro de juego narra la partida y vela porque las normas se cumplan. Es el encargado de que todo fluya, de aportar diversión y un correcto funcionamiento del juego. [...] El maestro de juego no se considera un jugador aunque participa en la partida. No toma decisiones, aunque expone las opciones disponibles. (Masferrer, 2018: 34).

Ya hemos visto que el “aprender haciendo” (*learning-by-doing*) que caracteriza el aprendizaje proyectual se va transformando, de manera progresiva en un “saber hacer” que conforma un habitus disciplinar. El riesgo está en que dichos conocimientos queden ocultos, implícitos e inaccesibles detrás del aprendizaje de las rutinas proyectuales. Es decir que el “saber hacer” (*Know How*) quede disociado del “saber qué” (*Know What*) y del “saber por qué” (*Know Why*). Para ello es importante que los estudiantes experimenten durante su formación prácticas que les permitan situar la teoría en la práctica e interpretarla según los contextos.

Es decir que puedan “transformar” la experiencia en un ciclo del aprendizaje (Kolb, 1984) para desarrollar conocimientos estratégicos y profundos.

Siguiendo a Frascara, hace falta una educación de diseñadores para la realidad y en la realidad.

El diseño, para ser responsable, debe transformarse en una ciencia aplicada, con la agregada complicación de que nuestra base no es la matemática, sino la gente, con todas las complejidades, responsabilidades y las posibilidades humanas que ello implica. (Frascara 2018:123)

Raquel Pelta (2006) afirma que a partir de los años 90 y en la actualidad:

[...] un buen número de profesionales están convencidos de que hay que diseñar no ya para la gente sino con la gente, y de que los días del profesional estrella ya han pasado a la historia porque la complejidad de las situaciones a las que hay que enfrentarse en nuestros días obliga a integrarse en equipos, a colaborar con otros profesionales, a ser sensibles al contexto y a no perder de vista cuáles son las consecuencias de cualquier acto de diseño. (Pelta, 2006: 30)

²⁵ La metodología propuesta por Masferrer trata de cinco patrones o fases de trabajo de todo proyecto creativo (reunión, bases, activación, exploración y filtrado) Cada una representada con una figura simple.

Según la autora a menudo se confunde la expresión “centrado en el uso” “centrado en el usuario”. La primera da cuenta de concentrarse en las tareas del usuario. Mientras que la segunda implica un conocimiento profundo del usuario, del entorno en el que se desarrolla el trabajo y de las tareas del usuario en relación con el artefacto o producto a diseñar en la cual el mismo representa una presencia activa en el proceso de diseño, este tipo de diseño también se conoce como Diseño participativo.

Una metodología participativa según Gulliksen²⁶, lo que caracteriza al diseño centrado en el usuario es:

- Participación activa de los usuarios.
- Reparto de las funciones entre usuarios y sistema.
- Iteración en las soluciones de diseño.
- Equipos multidisciplinares a la hora de abordar el proyecto.

Raquel Pelta hace la diferencia entre diseño centrado en el usuario y diseño participativo radica en que el primero tiene en cuenta al usuario únicamente al comienzo y al final del proceso de diseño, mientras que, en el caso del segundo, el usuario participa durante todo el tiempo de desarrollo.

Esta visión, por tanto, supone un cambio significativo en la manera de trabajar de los diseñadores y, por tanto, también en sus competencias y está modificando en muchos casos la manera de educarlos desde escuelas y universidades, pues se está demandando una perspectiva multidisciplinar. (p.31)

La autora insiste en que no se puede aproximarse al diseño centrado en el usuario de una manera ingenua, simplemente preguntándole qué opinan las personas involucradas. Hay que hacer investigaciones más profundas que requieren, como ya he comentado, la participación de expertos.

La autora concluye, que pese a la complejidad que implica este enfoque es una buena vía para situar el diseño en el mapa social, económico y cultural con la importancia que merece.

Consideramos relevante instalar estos enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje del diseño como paradigma de diseño y en particular en el diseño social. Además como enfoque y metodología, permiten construir conocimiento desde la experiencia para generar intervenciones que se distinguen por poner el foco en la co-participación y la innovación social.

Recuperamos aquí algunos casos que se describen de manera más profunda en el capítulo de Antecedentes denominado *Experiencias y aportes a la metodología proyectual en prácticas de involucramiento social*.

Gajardo y Vicencio (2020) plantean los aspectos que definen al Diseño hoy con un carácter propositivo y ahondan en el aspecto metodológico que plantea la integración de diferentes formas de aproximación a las experiencias de intervención territorial. Plantean un enfoque híbrido entre el Diseño y la Antropología. Retoman las cuatro dimensiones de la Metodología Participativa (Jara, 1987) y aclaran que estas cuatro dimensiones se dan de manera conjunta, aunque una pueda tener más peso que la otra. Estas son:

Dimensión investigativa, la cual está involucrada en la generación de saberes, en relevar la memoria colectiva del grupo y, también, profundizar conocimientos respecto de los procesos de intervención. La dimensión pedagógica tiene el rol de acompañar o facilitar el tránsito ordenado en los procesos de aprendizaje del grupo. **La dimensión comunicativa** es esencial en la aplicación y eficacia de este tipo de metodología, ya que se traduce en intercambio de reflexiones, conocimientos, opiniones. Por último, la **Dimensión creadora**

²⁶ Véase Gulliksen, J. *Bringing in the Social Perspective: User Centred Design*, Estocolmo, CID, Centre for User Oriented IT Design Nada, 2001. Este informe puede solicitarse en <http://www.nada.kth.se/cid/>. Asimismo, puede consultarse Gulliksen, J., Lantz, A., Boivie, J.: *User Centered Design in Practice - Problems and Possibilities*, CID, http://www.nada.kth.se/cid/pdf/cid_40.pdf

(teórica): esta dimensión se observa mediante la construcción de productos permanentes que modifiquen de manera positiva la vida de los agentes involucrados. Por otra parte, esta última dimensión también está involucrada en la sistematización de las experiencias participativas de intervención social, donde también se generan cambios y conocimiento para el grupo facilitador.

Por su parte Riño, De la Rosa y Bermudez(2010) en *Metodologías para el diseño de cartel social* plantean como conclusión de las experiencias realizadas:

La posibilidad de utilizar al diseño como herramienta de transformación social, haciendo al diseñador responsable de intervenir en los procesos sociales que se dan en su entorno.

Poner en funcionamiento estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes trascender la noción de inspiración para asumir una postura lógica que contemple factores que influyen en la construcción de la imagen desde su lugar de producción y del entorno.

El taller, en este sentido, se presenta como un espacio para la acción social. La pertinencia de esta experiencia como antecedente radica en la preocupación por construir una metodología proyectual desde una mirada compleja y territorial con un doble objetivo el didáctico-social.

Tello y Fulgueiras (2017) en *la coproducción del usuario en los servicios públicos* abordan el rol del usuario como co-productor. Primero se analiza el rol de la coproducción del usuario y las implicancias que ello tiene para el diseño, implementación y evaluación de los servicios públicos. En la segunda parte, se discute la forma adecuada de escuchar a los usuarios de manera de incorporarlos activamente en el diseño y en la tercera parte, se propone una metodología para diseñar los servicios públicos con los usuarios. Con este objetivo las autoras plantean una Metodología de triple diamante, sobre la base del Doble Diamante del Design Council 2007. Por último el colectivo Iconoclastas es un proyecto que promueve y divulga metodologías participativas orientadas a la transformación de la realidad con una impronta visual/gráfica como forma de democratizar la información y promover la participación, definidas por sus creadores como “gráficas creativas de investigación colaborativas” través de las cuales promueven narraciones críticas que disputen aquellas instaladas como hegemónicas, entre las estrategias se encuentran: los mapeos territoriales, paneles metodológicos, corporalidades, diagramas situacionales, anagramas y temporalidades.

Consideramos que propuestas de enseñanza del Diseño basada en experiencias cercanas a las metodologías participativas y de colaboración contribuyen a la cosmovisión disciplinar de los diseñadores. Estas construcciones metodológicas para la enseñanza de las disciplinas proyectuales pueden acompañar la formación de una conciencia responsable y un análisis lúcido de la realidad del cual emerjan soluciones creativas y socialmente comprometidas.

3.4.11 Diseño y complejidad

Una epistemología compleja para una realidad compleja

Por lo recorrido hasta aquí, podemos afirmar que las problemáticas actuales del Diseño reclaman enfoques que sean críticos, creativos y dialógicos con la realidad. El Diseño como disciplina y práctica está inmersa en una trama compleja con implicaciones políticas, trabajar en estos escenarios demanda de una concepción compleja que permita abordar la pluralidad, y la incertidumbre que caracteriza nuestra región y nuestra época. Desde

una producción propia (2021) realizada para el Seminario Problemas teórico epistemológicos de la ciencia y la tecnología en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria, apuntábamos al vínculo entre la teoría de Morin como adscripción epistemológica del proceso proyectual por adecuarse al mismo.

Partiendo de que teoría, práctica y posicionamiento epistemológico son elementos interrelacionados, en tanto determinada adscripción condiciona la vinculación con el conocimiento y la articulación con la práctica.

Se considera que un abordaje desde la complejidad y lo contextual provee de instrumentos para la indagación y reflexión en el proceso proyectual. El enfoque de Morin interpela los abordajes reduccionistas y plantea trascender. Recuperamos *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* propuestos por Morin (1999)

1. Reconocer las cegueras del conocimiento

El error y la ilusión La educación debe conocer las características plurales del ser humano y permitir el error y la ilusión como parte del conocimiento. Conocer el proceso de adquisición de éste, debe ser la necesidad primera para afrontar los nuevos retos.

2. Los principios del conocimiento pertinente

Nos vemos atestados de conocimientos fragmentados que no somos capaces de ligar a nada. Necesitamos generar métodos que faciliten el conocimiento de las relaciones y complejidades de lo que aprendemos para poder contextualizar en algo más global que cobre sentido.

3. Enseñar la condición humana

La educación del futuro debe acompañar a conocer la identidad individual del ser humano y al mismo tiempo la pertenencia al colectivo humano. Es decir, debemos mirar al alumno/a por lo que trae física, biológica, psíquica, cultural, social e históricamente y que por tanto, lo hace único pero a la vez acompañarlo humildemente al reconocimiento de la identidad común a todos los demás seres humanos.

4. Enseñar la identidad planetaria

Se trata de poner los pies en la tierra y al igual que hablamos de una identidad individual y otra común. Ampliar la mirada a una identidad terrenal que nos ayude a reconocer la crisis que sufre actualmente y trabajar para enseñar la intersolidaridad entre las partes del mundo.

5. Enfrentar las incertidumbres

Estamos en un mundo que la ciencia ha construido a través de pequeñas certezas que a la vez nos han revelado innumerables campos de incertidumbre. Se debe enseñar a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo.

6. La enseñanza de la comprensión

La comprensión está ausente en las aulas, cuando en realidad es medio y fin de la comunicación humana. La comprensión nos debe servir para poder mirar y asentir a la realidad del otro construyendo la base más segura de la educación para la Paz.

7. Ética del género humano:

Las lecciones de moral no pueden conformar una ética. Debe formarse la conciencia de que el ser humano es individuo, parte de una sociedad y a la vez parte de la especie. Teniendo en cuenta estos tres aspectos, generamos una ética personal, social y terrenal que abre nuevas posibilidades de comunidad.

Se recupera el pensamiento complejo de E. Morin (1990) por ajustarse al proceso proyectual caracterizado por lo contextual, lo multidimensional y la complejidad de relaciones.

La acción de proyectar, en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje, es una actividad integradora inseparable del sujeto que la realiza y su contexto, es por ello que resulta indispensable en la tarea docente conocer el entramado de relaciones implicadas en el modelo complejo de las prácticas de conocimiento.

Retomamos los aportes de Pittaluga en su reciente libro fruto de su tesis doctoral denominado *Complexus, Caos Diseño y complejidad* (2023), la autora plantea una serie de aportes para la construcción de una vertiente teórica del Diseño en Argentina a partir de la teoría de la complejidad de Edgard Morin. Consideramos de gran relevancia su aporte no solo por su visión local sino también por plantear un posicionamiento epistemológico del Diseño al que adherimos y una aproximación metodológica que es pertinente en contextos de aprendizaje con involucramiento social.

Los aportes de Pittaluga plantean concretamente a la teoría de Morin como encuadre epistémico para pensar un punto de vista del Diseño local. Para ello recupera a Gastón Breyer (2007) como antecedente, por su abordaje heurístico. Luego explica la teoría de la complejidad de Morin, puntualizando sobre algunos conceptos que traslada a una práctica del diseño en contextos en los cuales las problemáticas sociales se acentúan. El pensamiento heurístico de Breyer (2007) al que hace referencia la autora, expresa una apertura de instancias que quedan excluidas en los procesos lineales y puramente racionales. Breyer amplía la visión metodológica tradicional y manifiesta una preocupación por una aproximación local a las problemáticas de Diseño.

Para Morin (1998) un sistema complejo es aquel compuesto por partes interrelacionadas, de manera tal que el todo es mayor que la suma de sus partes, y cuya totalidad ofrece propiedades y acciones distintas a las que exhiben sus componentes.

Volvemos a Pittaluga por la adecuación que realiza la autora de categorías de Morin para una aproximación a los fenómenos de diseño. La autora recupera la obra *El paradigma perdido* (1996) *Introducción a la complejidad* (1994) y *El método* (2001) En este último analiza en varios tomos la naturaleza, la vida, el conocimiento, las ideas, la humanidad y la ética a través de un abordaje distinto al paradigma de la simplificación incorporando el concepto de entropía. Morin en *Introducción al pensamiento complejo* (2001):

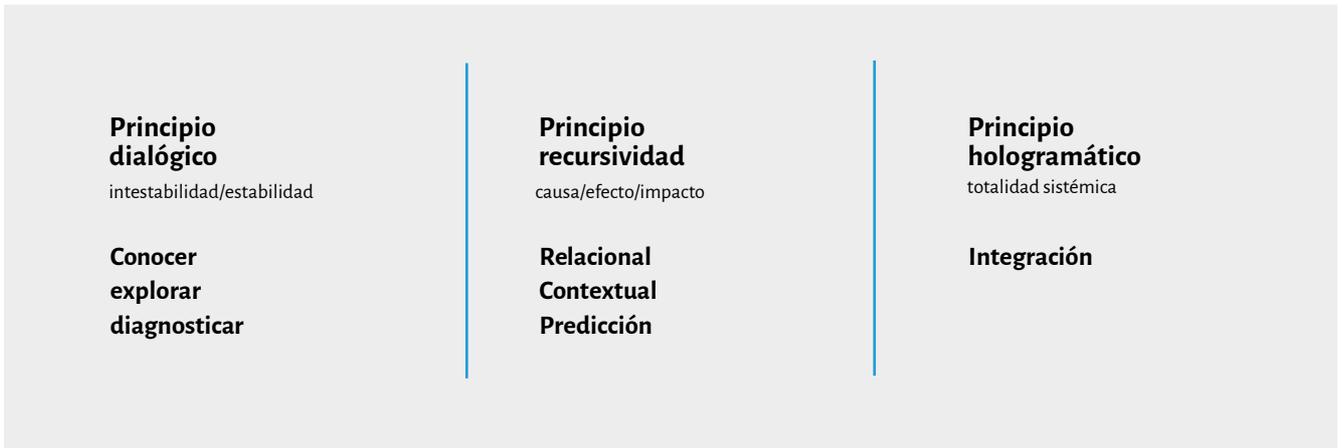
Se propone una concepción compleja de la relación orden/desorden/organización a partir de la integración crítica de la teoría de los sistemas y la cibernética la teoría de la organización. Podemos ver ya que nuestra “desviación” con respecto a la naturaleza se ve animada por la naturaleza de la Naturaleza. Pero el problema del conocimiento de la naturaleza no se puede disociar de la naturaleza del conocimiento. El conocimiento del objeto más que físico no se puede disociar del sujeto cognoscente enraizado en una cultura, una sociedad, en una historia. Es tan necesario estudiar todo el conocimiento físico en su enraizamiento antro-po-social, como estudiar toda la realidad social en su enraizamiento físico. Y así ya se puede esbozar el método de la complejidad” (Morin, 2021)

Aquí define una postura crítica al determinismo, el reduccionismo y el principio de disyunción de la ciencia clásica. Morin plantea sustituir el paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular y asociar sin reducir (Morin, 1994). Según el autor hay tres principios sobre los que se erige el paradigma de la complejidad: el principio dialógico, el de recursividad y el hologramático. Pittaluga retoma estos principios para pensar una epistemología para el Diseño, en este planteo no se propone erigir una metodología ni un método sino más bien una aproximación mediante una estrategia que contempla una serie de “instancias” de exploración y análisis sobre el fenómeno de diseño que se pretenda trabajar. Estas instancias, según la autora, se rigen sobre los tres principios antes mencionados.

Define al conjunto de instancias como “ciclos” y cada ciclo dará como resultado un conclusión. Estos ciclos se componen de fases exploratorias relacionales, predictivas y de integración que propiciarán arribar a “conclusio-

nes” (Pittaluga, 2023). Las instancias quedan definidas como:

- conocer/explorar/diagnosticar** (regido según el principio dialógico)
- relacionar/contextualizar/predecir** (regido según el principio de recursividad organizacional)
- integrar** (regido según el principio hologramático)

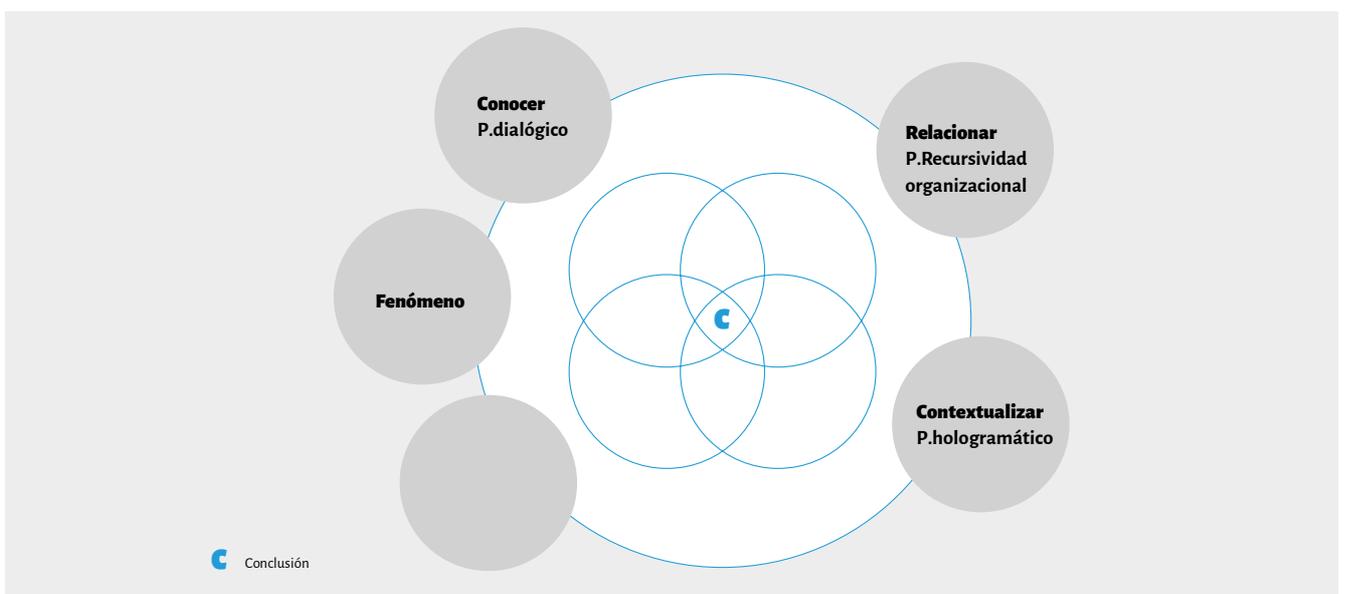


Principios de la complejidad en instancias del proceso de diseño. En *Complexus* (Pittaluga, 2023:124)

Dentro de la esfera del “conocer/explorar/diagnosticar” se observará el fenómeno al mismo tiempo que como observador habrá un autoanálisis como parte de aquello que se analiza; aquí interviene el principio dialógico. Dentro de la esfera “relacional/contextual y de predicción” interviene el principio de recursividad organizacional y dentro de la esfera “integración” interviene el principio hologramático. (Pittaluga, 2023:123)

Otro de los valiosos aportes que realiza la autora es una serie de pares antagónicos que caracterizan su planteo, contrastando un abordaje tradicional y un abordaje desde la complejidad: universalidad/multiversalidad, eficacia/adecuación, simplificación/complejización (Pittaluga, 2023)

Propone una matriz de datos para la generación de un ciclo. Ejemplo:



Propuesta de ciclo basado en la complejidad en instancias del proceso de diseño. En *Complexus* (Pittaluga, 2023:124)



A modo de cierre podemos decir que la teoría del Diseño es el posicionamiento o el marco teórico y concepciones filosóficas desde donde nos paramos y en consecuencia deviene en la práctica. En el movimiento moderno, donde ubicamos el nacimiento del Diseño como disciplina, se postula una noción funcionalista y se entiende al proceso de diseño como una cuasi ciencia con pasos establecidos. Luego en la posmodernidad se pone en crisis esta perspectiva. Hacia el final de este recorrido, hemos indagado en el pensamiento complejo de Morin, que si bien no es estrictamente postmoderno, su teoría de la complejidad introduce nociones que se incorporan a los discursos sobre las prácticas del diseño. **Esta perspectiva, desde lo metodológico demuestra pertinencia en propuestas de enseñanza proyectual tienen estrecha relación con todos y cada uno de los momentos de los procesos de intervención social.**

Como hemos visto la enseñanza del Diseño está atravesada por diversos "modos de hacer", hemos planteado una especie de cartografía de metodologías de diseño para comprender su impacto en la enseñanza que, esto nos llevó a comprender que **la enseñanza del diseño, en particular en el ámbito social, requiere metodologías que se adapten a las problemáticas "reales" y al aprendizaje en comunidades. Se destaca la importancia de la flexibilidad y la hibridación de metodologías en función de la situación específica, creando escenarios diversos y alternativos. De aquí que planteemos la noción de estrategia, que, a diferencia del programa, se adapta a lo cambiante, lo aleatorio y lo complejo, determinando el camino en función de los múltiples escenarios.**

El dispositivo como espacio de hibridación metodológica

A modo de síntesis podemos decir que las diferentes metodologías de diseño se pueden articular en el contexto de la enseñanza proyectual con involucramiento social a través de la construcción de dispositivos para la formación. Estos dispositivos, tal como los entiende Souto, en lugar de seguir un método único y predeterminado, se basan en la estrategia y permiten hibridar distintas construcciones metodológicas en función del contexto específico de la enseñanza o formación. Asimismo esta noción de dispositivo propuesta por Souto, se basa en la complejidad y la contextualización, proveyendo herramientas para la indagación y la reflexión crítica. Se destaca que la capacidad de transferencia y el enriquecimiento mutuo entre la práctica profesional del docente y el campo de la docencia universitaria.

En el contexto de la enseñanza del diseño con involucramiento social, los conceptos de "dispositivo para la formación universitaria" y "construcciones metodológicas" se articulan de manera estrecha y complementaria. **Las construcciones metodológicas**, en un sentido plural, se refieren a la diversidad de enfoques y estrategias que se pueden emplear en la enseñanza del diseño. No existe una metodología única aplicable a todas las disciplinas o situaciones. En el caso del diseño con involucramiento social, las metodologías participativas y de co-creación son particularmente relevantes, ya que permiten la integración de la comunidad en el proceso de diseño.

Necesidad de enfoques más complejos

Ante las limitaciones de un enfoque científico, se plantea la necesidad de enfoques más complejos para la enseñanza y la práctica del Diseño, especialmente en el contexto social. La perspectiva de Edgar Morin ofrece una alternativa al paradigma de la simplificación, incorporando la incertidumbre, la multidimensionalidad y la recursividad.

Si bien el enfoque científico del Diseño, si bien ha sido fundamental en la conformación de la disciplina, resulta insuficiente para abordar la complejidad de las problemáticas sociales contemporáneas. La enseñanza del Diseño debe incorporar enfoques más flexibles, holísticos y participativos que permitan a los diseñadores comprender la realidad en toda su complejidad y generar soluciones creativas y socialmente responsables. En tal sentido, el Diseño Social interpela nuestras prácticas de la enseñanza del diseño planteando la necesidad de diseñar "con la gente". El diseño participativo permite construir conocimiento desde la experiencia, generando intervenciones pertinentes al contexto social. Metodologías como el *Design Thinking* y el *Human Centred Design* promueven la empatía, la iteración y la colaboración en el proceso de diseño. La noción de dispositivo mencionada anteriormente pone énfasis en la estrategia, entendida

como la capacidad de adaptar las metodologías a las particularidades de la situación, considerando la complejidad, lo aleatorio y los múltiples escenarios que pueden surgir. **Esta flexibilidad es crucial en la enseñanza del diseño con involucramiento social, ya que permite adaptar el proceso de aprendizaje a la complejidad de las problemáticas sociales y a la diversidad de actores involucrados. A modo de síntesis el dispositivo incluye:**

Combinación de diferentes construcciones metodológicas: El dispositivo no se limita a una única metodología, sino que integra diferentes enfoques y herramientas, seleccionando las más adecuadas para el contexto específico.

Marco pedagógico complejo y articulado: El dispositivo proporciona un marco de referencia para la planificación y el desarrollo de la enseñanza, integrando los diferentes componentes del proceso de aprendizaje (método, contenido, sujetos, contexto).

Fruto del acto creativo de los docentes: El dispositivo no es una estructura predefinida, sino que se construye y se adapta en función de la creatividad del docente, quien lo diseña en base al conocimiento, las demandas de los estudiantes y el contexto.

Al igual que el pensamiento complejo, el dispositivo busca integrar diferentes perspectivas y metodologías. Pensar las construcciones metodológicas desde la noción de dispositivo para la enseñanza universitaria es fundamental para que una enseñanza del diseño con involucramiento social que sea:

Contextualizada: Adaptada a las necesidades y características específicas de la comunidad y la problemática a abordar.

Participativa: Que involucre a los diferentes actores (estudiantes, docentes, comunidad) en el proceso de diseño y aprendizaje.

Creativa: Que fomente la generación de soluciones innovadoras y socialmente responsables.

Crítico-reflexiva: Que promueva el análisis y la reflexión crítica sobre las implicaciones sociales, éticas y políticas del diseño.

En definitiva, el dispositivo para la formación universitaria, al integrar y articular diferentes construcciones metodológicas, proporciona un marco pedagógico flexible y adaptable que permite a los estudiantes de diseño desarrollar las competencias necesarias para abordar las complejas problemáticas del mundo actual.

Capítulo 4

Diseño Metodológico

Las cualidades son cualidades para la experiencia.
 La experiencia es lo que alcanzamos
 mientras conocemos esas cualidades.
 A través de la indagación cualitativa,
 la aprehensión inteligente del mundo cualitativo,
 obtenemos *sentido*.
 (Eisner, 1998:40)

La presente investigación se inscribe en las perspectivas cualitativas interpretativas (Eisner 1990 [1999]), cuyos principales rasgos son el enfoque holístico y el pluralismo metodológico. Se retoma a dicho autor por la necesidad de integrar perspectivas para atender a las diferentes dimensiones que actúan en la praxis y determinan nuestro objeto de estudio.

La estrategia metodológica consiste en el análisis de un corpus conformado por tres casos de prácticas proyectuales con involucramiento social²⁷ en la LDCV con un fuerte componente experiencial en el marco de espacios curriculares de la LDCV FADU UNL durante el año 2023 y 2024.

Según Eisner cualitativo es suficientemente general como para abarcar no sólo la enseñanza y sino también otras formas de la actividad humana como los objetos, edificios o libros, según el autor el pensamiento cualitativo está ubicado en los asuntos humanos y aclara:

He utilizado indagación en lugar de investigación y evaluación, porque quisiera incluirlo en la esfera dentro de la cual este libro trata de esforzarse por revelar no sólo las cualidades de las aulas y la escuela, sino también los procesos de enseñanza; la enseñanza es una forma de indagación cualitativa.
 (Eisner, 1998:20)

Desde esta perspectiva, se propone indagar en las construcciones metodológicas (Edelstein; 1995) de dichas experiencias. El análisis implica una mirada casuística dando cuenta del contexto de cada propuesta pedagógica según las circunstancias y particularidades. Este enfoque metodológico resulta pertinente por su adecuación en temas de educación y por la visión holista antes mencionada, de aquí la importancia de comprender las construcciones metodológicas desde una mirada particularizada.

4.1 Dimensiones de análisis

Entendemos a lo metodológico como construcción que pone el valor en la **relación forma- contenido** en los procesos de enseñanza y la centralidad del diseño de experiencias para el aprendizaje proyectual basado en la experiencia. Estas preocupaciones no son marginales va a decir Eisner (1998)

[...] la manera como se escriben los libros, cómo se diseñan los edificios, cómo se organizan las clases, nos dice mucho de cómo se supone que se comportan las personas y qué se supone que aprenden, así como cualquier otra cosa que puedan hacer (Eisner, 1998:49)

²⁷ Las prácticas de involucramiento social en el marco de la LDCV son entendidas como problemas de la realidad tal como los define Verónica Devalle (2013) cuando plantea una diferencia entre un problema de investigación y un problema de la realidad, si el primero supone la construcción de un problema del conocimiento el segundo supone el diagnóstico y resolución vía intervención, para ello recupera a Simon (1937) quien define a los diseños como "ciencias de lo artificial".

Recuperamos las cinco dimensiones propuestas por Eisner (1998) como una manera de pensar las construcciones metodológicas que componen el corpus. Estas dimensiones son: la intencional, la estructural, la curricular, la pedagógica y la evaluativa.

1) Dimensión intencional. La dimensión intencional se ocupa de las metas o propósitos que se formulan para las escuelas o las aulas. El término intenciones designa los propósitos o metas que están explícitamente relacionados y que se comunican de manera pública, así como aquellos que se utilizan en la actualidad en las aulas.

2) Dimensión estructural. Llamamos estructura organizativa a la manera en que se jerarquizan los procesos, en cómo se distribuye el tiempo invertido en cada uno de los ámbitos que conforman el área de conocimiento que nos compete. Eisner se pregunta ¿De qué manera facilita la estructura organizativa de nuestras escuelas y nuestras aulas ese talento? (Eisner, 1998:96)

3) Dimensión curricular. Se centra en la calidad de los contenidos del currículo, y en los objetivos y las actividades que se emplean para ocupar a los estudiantes en ello. Para hacer juicios sobre la significatividad del contenido, se debe conocer el contenido que se está enseñando y las alternativas a éste dentro del área. Para Eisner todos los currículos están mediatizados por los docentes. Según Eisner las decisiones sobre el currículo enseñan a los estudiantes cosas muy importantes junto con el contenido y va a decir: “La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación con lo que se está enseñando y aprendiendo.” (Eisner, 1998:100).

4) Dimensión pedagógica. Esta dimensión atiende a cómo los currículos arriba mencionados fluctúan en el devenir del quehacer docente. “El mismo currículo se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores, de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículo está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña” (p. 97).

5) Dimensión evaluativa. La última de las dimensiones atiende a “las maneras en que las prácticas de evaluación, especialmente las incorporadas a los exámenes, influyen en la opinión de los estudiantes” (p. 100). Usualmente, cuando hablamos de evaluación lo hacemos refiriéndonos a la realización de juicios de valor ulteriores “sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso” (p. 101). Usualmente, cuando hablamos de evaluación lo hacemos refiriéndonos a la realización de juicios de valor ulteriores “sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso” (p. 101). El hecho de que estos análisis se realicen cuando la tarea, el producto o la obra ya se han finalizado convierte a la evaluación, según Eisner, en un evento punitivo o exculpatorio.

4.2 La dimensión contextual en la enseñanza del Diseño

En *La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza* Ana María Romano (2018) pone el foco en las propuestas de enseñanza y cómo estas influyen en la construcción de la mirada de los estudiantes sobre disciplina, la autora sostiene que durante la formación los estudiantes van conformando esta mirada que luego va a impactar en los objetos diseñados.



Es por ello que la investigación se propone indagar en lo metodológico como construcción, poniendo énfasis en los contextos y ámbitos de actuación y la autoría docente de dichas propuestas.

Hemos desarrollado en el marco teórico que el *qué* y *cómo* enseñamos se constituye en el introductorio al campo mismo de la disciplina, es por ello que **la formación de profesionales con compromiso social puede surgir y alentarse desde el trayecto formativo con experiencias de aprendizaje en escenarios auténticos.**

Lo anterior se condice con la hipótesis expresada al principio de la investigación y las variables (dependiente e independiente) que la constituyen:

Las prácticas educativas en la LDCV que involucran problemáticas sociales en la construcción metodológica (V.I) contribuyen a la formación de diseñadores con mayor responsabilidad social y con una cosmovisión de la disciplina (V.D).

Es decir, las construcciones metodológicas con involucramiento social y un componente experiencial impacta en la mirada que construyen los futuros diseñadores incrementando su responsabilidad social y habilita una cosmovisión disciplinar. Con el objetivo de operativizar estas nociones nos preguntamos ¿a través de qué indicadores se puede “medir” la responsabilidad social y la cosmovisión de la disciplina?. Es decir a través de qué cambios/aptitudes podemos definir un incremento/desarrollo de la responsabilidad social y la mirada que construyen los estudiantes del campo disciplinar cuando participan de estas experiencias.

La **dimensión contextual** (Romano, 2018) que aportan en el aprendizaje este tipo de experiencias pueden relacionarse con lo que Frascara (2018) considera como los “verdaderos fundamentos del diseño”, entre los que puntualiza:

- Conocimiento de la gente**, como grupos e individuos.
- Una actitud inquisitiva**, preguntar el qué, para qué, quién, dónde y cómo.
- Habilidad para planificar.**
- Conocimiento de métodos** de investigación.
- Habilidad para encontrar, procesar y analizar información.**
- Habilidad para transformar esa información en criterios de diseño.**
- Sensibilidad a los contextos y culturas.**

Asimismo se tendrán en cuenta lo que se definió como “Actitudes de graduado/a FADU” en el Plan de Actualización Curricular de la FADU (p.62) donde queda evidenciado el lugar que se le da a la responsabilidad ética y el compromiso social en la formación de ciudadanos universitarios.

- **Contar con compromiso ético y social** vinculado al lugar o región en el que se desenvuelve, con atención a los ecosistemas. Ofrecer respeto tanto en el ejercicio del trabajo colectivo como individual a todos los actores y disciplinas que se vinculen e intervengan en los proyectos.
- **Denotar desempeño responsable** sobre acciones de conservación y protección del patrimonio cultural, social y ambiental en plena consciencia de los impactos que se generan.
- **Operar con predisposición al aprendizaje permanente**, la proactividad y la actualización del conocimiento. En atención a un mundo en constante transformación, asimismo ofrecer ductilidad para el trabajo colaborativo y/o la conformación de equipos/proyectos de investigación en una práctica inter o transdisciplinaria.

Este análisis es en primera instancia de-constructivo, para luego avanzar en sentido reconstructivo. Esta reconstrucción se hace mediante la elaboración de hipótesis interpretativas, acerca de lo que se identificó en un comienzo y las observaciones y registros de las prácticas.

Las conjeturas serán validadas mediante la triangulación, cruzando los datos obtenidos (registros observacionales, entrevistas, análisis de documentos y producciones didácticas) con la información recogida del desarrollo conceptual de la investigación.



En términos operativos el análisis del corpus se realiza mediante instrumentos de recolección empírica como entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones presenciales de las experiencias y material producido durante los procesos proyectuales. Desde este abordaje es que nos proponemos reflexionar desde la reconstrucción de las experiencias, poniendo valor en los procesos mediante los cuales los sujetos se apropian del saber, los modos de proyectar, valores, tiempos, espacios, posiciones, representaciones, reglas de juego, etc. Para avanzar en esta línea se plantea la importancia de incluir técnicas e instrumentos de investigación social como ser: la observación participante, entrevistas en profundidad individuales y colectivas, análisis de documentos, registro observacional, recuperación de relatos y testimonios; producciones escritas; documentación pedagógica, entre las principales fuentes.

Consideramos oportuno recuperar a Edelstein (2023) cuando explica la importancia de las narraciones sobre la experiencia y expresa:

Se parte de la base que las historias narradas dan cuenta de todo lo que se moviliza en cada docente; lo que piensan, sienten respecto de sí mismos y en sus relaciones con los escenarios que transitan, las culturas y otros actores institucionales en el desarrollo de su trabajo. Los relatos desde este enfoque, actúan como un organizador de las experiencias; una manera de otorgar sentido a lo vivido a nivel individual o colectivo. (Edelstein, 2023:47).

Ya hemos mencionado en el primer capítulo el posicionamiento de la investigación desde la noción de prácticas reflexivas, en tanto esta reconstrucción de la clase a posteriori constituye un segundo plano de análisis. Esta revalorización de la práctica es fundamental en disciplinas de corte proyectual Jackson (1989) Schon (1992;1998) y Woods (1993;1998)²⁸.

²⁸ La revalorización de la práctica en la construcción del conocimiento relacionado con la acción a partir de experiencias en los talleres como espacio de praxis. Estos enfoques plantean a las prácticas de enseñanza con un giro interpretativo para la comprensión de la enseñanza.

Las preguntas que estructuran las entrevistas recuperan las categorías centrales abordadas en la tesis y apuntan a indagar sobre los aspectos anteriormente mencionados. A continuación se presentan los interrogantes diseñados para docentes (presenciales) y para estudiantes (formulario digital). Las respuestas complementarán el análisis de un corpus compuesto por 3 experiencias: un PEEE (Proyecto de Extensión de Educación Experiencial) que involucró dos espacios curriculares de la LDCV (Tecnología y Taller de Diseño), una serie de proyectos finales en el marco del Taller de Diseño IV y otra PEEE (Proyecto de Extensión de Educación Experiencial) impulsada desde el Taller de Diseño III.

Docentes entrevistados:

Cristian Vazquez y Rodrigo Goldsack (Tecnología 1).
 Mercedes Nicolini (Taller de Diseño 2 Cátedra Albrecht)
 Ignacio Riboldi (Taller de Diseño 4 Cátedra Albrecht)
 Laura Badella (Taller de Diseño 3 Cátedra Albrecht)



Teniendo en cuenta que el Diseño es una disciplina práctica que implica reflexión acción y se orienta a la transformación del hábitat, nos interesa indagar sobre el valor otorgado a la experiencia en los trayectos formativos de los estudiantes, sobre esto:

¿Qué valor tiene el aprendizaje basado en la experiencia en el tratamiento del contenido de su espacio curricular? ¿en que aporta a la formación de los futuros diseñadores?

Dado que el “aprender haciendo” constituye el núcleo epistémico de nuestra disciplina. Desde la propuesta pedagógica que ustedes plantean:

¿Qué particularidades adquieren el aprendizaje proyectual cuando se abordan problemáticas de la realidad o vinculadas al territorio?

Desde las experiencias que plantean:

¿Considera que estas prácticas ayudan a internalizar el proceso proyectual?

La noción de construcción metodológica que abordamos en la tesis pone énfasis en la centralidad en la propuesta pedagógica de la disciplina y el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza, pero fundamentalmente en las articulaciones necesarias para su concreción. En este sentido se conforman como un acto singularmente creativo por parte de quienes tienen a cargo las cátedras.

¿Qué decisiones han tomado desde su propuesta en relación a las siguientes dimensiones?

- a) la intencional o los propósitos del espacio curricular
- b) la estructural o cómo está organizada
- c) la curricular o los contenidos del programa
- d) la pedagógica o las estrategias y articulaciones
- e) la evaluativa

Por lo anterior consideramos que la “autoría docente” es un factor relevante en el pasaje del currículum prescripto al currículum real. Desde su punto de vista:

¿Considera que hay un factor creativo en el diseño de las propuestas?

Hemos seleccionado la experiencia que llevó adelante su equipo por plantear formas de involucramiento social, para ello reconocemos la noción de Diseño social (Ledesma, 2018) como una perspectiva dentro del campo del Diseño.

¿Considera relevante plantear estas perspectivas desde el trayecto formativo? ¿Por qué?

En el panorama actual del Diseño, cuando se abordan problemáticas locales se introducen metodologías que tienen que ver con el diseño colaborativo, el co- diseño o diseño participativo. Estos enfoques metodológicos permiten construir conocimiento desde la experiencia para generar intervenciones que se distinguen por su claro foco en los usuarios y su pertinencia al contexto socio-territorial en que se desarrollan. Desde su espacio curricular:

En las experiencias que llevó adelante con su equipo, ¿Reconoce o hace explícita alguna metodología de diseño en particular ?

Modelo
de entrevista
para Docentes.



Estudiantes entrevistados**Grupo 1**

Sobre una población de 35 estudiantes que el año pasado cursaron Taller 2 y este año cursan Taller 3 que cumplan con la condición de haber participado en las dos PEEE pertenecientes a los respectivos espacios curriculares. Se seleccionó una muestra de 11 estudiantes.

Grupo 2

Sobre una población de 40 estudiantes del Taller IV Cátedra Albrecht, se seleccionó una muestra de 8 estudiantes, representantes de proyectos que planteen el rol social del Diseño de manera explícita.

Estudiante 1: Proyecto ReVive Santa Fe.

Estudiante 2: Proyecto ReVive Santa Fe.

Estudiante 3: Proyecto Revive Santa Fe.

Estudiante 4: Proyecto Punto en Común.

Estudiante 5: Proyecto Somos Alto Verde.

Estudiante 6: Proyecto Somos Alto Verde.

Estudiante 7: Proyecto Quedate en línea

Teniendo en cuenta la experiencia del año pasado realizada en conjunto entre Taller de Diseño 1 y Tecnología la cual incluyó el diseño y la impresión de posters para la visibilización de la diversidad cultural del barrio La Vuelta del Paraguay y la experiencia que están transitando actualmente en el Taller de Diseño III a través del PEEE con la Biblioteca Lilliana Bodoc nos interesa conocer su percepción.

¿Qué aportó dentro de tu trayecto formativo salir al terreno e involucrarte con una problemáticas de la realidad?

**¿Qué actividades realizadas les parecieron más interesantes?
¿Por qué?**

**¿Cuáles son las marcas que caracterizan a esta experiencia?
Si ha participado de otros proyectos, ¿cuáles son las marcas comunes y cuáles las principales diferencias?**

¿Es posible pensar que una actividad curricular cambia la manera de ver la disciplina?

¿Despertó en ustedes algún interés en particular vinculado con la investigación o un perfil de la disciplina que no conocían?

En cuanto al proceso de diseño la experiencia en territorio implica otras dinámicas y el vínculo con personas.

¿Qué métodos y técnicas utilizaron para involucrarse con la problemática?

Por ejemplo: en la etapa de información, formulación, prototipado y testeo.

Modelo
de entrevista
para Estudiantes.



Capítulo 5

Análisis del Corpus

El corpus se conforma por una serie de experiencias proyectuales que implican construcciones metodológicas en prácticas de involucramiento social. Del análisis descriptivo-interpretativo intentaremos responder a la pregunta central: ¿qué características tienen las construcciones metodológicas en las prácticas de aprendizaje proyectual que aborden temas de involucramiento social? y ¿Qué efectos tienen estas experiencias en el aprendizaje proyectual?. Para ello se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes involucrados en los proyectos. Las experiencias seleccionadas son tres y pertenecen a distintos espacios curriculares de la carrera de Diseño de Comunicación Visual, todas pertenecientes al ciclo superior de la carrera. Este criterio se estableció teniendo en cuenta que se trata de estudiantes avanzados, con un recorrido dentro de la carrera y la posibilidad de abordar problemáticas de diseño de implicación social con cierto grado de complejidad.

La primera experiencia que presentamos se trata de una Práctica de Extensión en Educación Experiencial denominada “Impresiones e identidades: Visibilización de la diversidad cultural del barrio La Vuelta del Paraguay” impulsado desde las cátedras de Tecnología I y Taller de Diseño II Cátedra Albrecht en conjunto con el Bachillerato Popular EEMPA N° 3190 “La Vuelta del Paraguay” en el primer cuatrimestre de 2023.

En segundo lugar, retomamos otra Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) impulsada desde el Taller III cátedra Albrecht durante el 2024 que propone el diseño de Mapas literarios sobre temas de violencia y perspectiva de género en conjunto con un grupo de mujeres de la Biblioteca Popular Liliana Bodoc de la Ciudad de Santa Fe. Por último se retoman el diseño de experiencias de alto impacto social pertenecientes a proyectos finales pertenecientes al Taller de Diseño IV Cátedra Albrecht del segundo cuatrimestre de 2023.



Experiencia I: Práctica de Extensión de Educación Experiencial 2023: Impresiones e identidades. Visibilización de la diversidad cultural del barrio La Vuelta del Paraguay

Nombre del proyecto

**PEEE: Impresiones e identidades:
Visibilización de la diversidad cultural
del barrio La Vuelta del Paraguay.**

Período: Primer cuatrimestre de 2023

Responsables de ambas cátedras

Docentes Tecnología
Cristian Vazquez, Rodrigo Goldsak,
Flavio Giarratana, Florencia Garneró,
Cristian Perrón y Lucía Cueto.

Docentes Taller
Mercedes Nicolini, María del Carmen Albrecht,
José Carignano, Pamela Mata, Cecilia Fladun
y Florencia Spiaggi.



En el inicio del Ciclo Lectivo 2023 las cátedras de Tecnología I y Taller de Diseño II de la LDCV/ FADU-UNL elaboraron un proyecto conjunto de Práctica de Educación Experiencial a partir del cual afianzar los vínculos inter-cátedra y realizar una propuesta proyectual atravesada por las particularidades del territorio. En el marco de la PEEE se asociaron con el EEMPA N° 3190 Bachillerato Popular La vuelta del Paraguay, espacio que integra a vecinos y vecinas de un barrio costero que se encuentra frente a Ciudad Universitaria. Según los responsables de las cátedras involucradas, existe una problemática de invisibilización de una realidad social y cultural, que demanda una reivindicación en relación con los derechos de igualdad de oportunidades en relación a la educación y al trabajo. En base a esta hipótesis se plantearon tres objetivos de base:

Reconocer el pensamiento proyectual y la tecnología como fundamentos del Diseño.

Desarrollar la capacidad imaginativa para la creación y resolución de problemas situados.

Desarrollar una actitud crítica frente a la realidad social y cultural en la cual se desempeña el ejercicio disciplinar.



Poster diseñado por estudiantes del Taller 2 a una sola tinta y proceso de impresión en Talleres de la FADU con alumnos del EEMPA.

Lo anterior da cuenta de la dimensión intencional Eisner (1998) como una manera de pensar las construcciones metodológicas que componen el corpus.

Según los docentes responsables esta PEEE responde a la modalidad que Camilloni (2013) denomina “aprendizaje-servicio”, es decir, una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales para satisfacer necesidades sociales reales”(p.17).

En cuanto a la dimensión estructural, la propuesta implicó coordinar una serie de encuentros de los estudiantes y docentes con los socios tanto en territorio como en las aulas de la FADU. Sobre las dimensiones curriculares y pedagógicas, siguiendo las líneas de contenidos de ambas asignaturas se seleccionaron para trabajar los siguientes contenidos. Desde el área de Diseño, las nociones de lenguajes visuales, tipologías de la comunicación, signo identificador e identidad visual. Mientras que desde el área de Tecnología, se repusieron contenidos referidos a las artes e industria gráfica, retrografía, soportes materiales de impresión y técnicas. De este modo, se generaron los espacios de intercambio, diálogo y puesta en común que permitieron la posterior elaboración de diseños de comunicación visual de manera conjunta con los alumnos del EEMPA y su materialización mediante la técnica serigráfica en la Facultad.

La mayor potencialidad del proyecto reside en poder dar cuenta desde el campo específico de la comunicación visual de aquello que Manzini (2015) denomina “diseño para la innovación social”. En este sentido, tal modalidad, se define en tanto “ideas (nuevos productos, servicios y modelos) que satisfacen las necesidades sociales y crean nuevas relaciones o formas de colaboración [...], se trata de innovaciones que mejoran la capacidad de la sociedad para su funcionamiento” (Murray, 2013, en Manzini, 2015: 14).

Lo anterior se traduce en las reflexiones de los estudiantes en los espacios de cierre de las actividades. Una de ellas subraya la importancia de que sea la universidad la que proponga y sostenga espacios de encuentro “con personas y realidades que no pertenecen a nuestro ámbito”. En este contexto, se remarcó enfáticamente que la experiencia “nos hizo replantearnos nuestro compromiso y conciencia social con la realidad y la situación que se vive por fuera de la Ciudad Universitaria y entender que, como actores universitarios, tenemos una misión profesional, ética y ciudadana” (Albrecht, Goldsack, Nicolini y otros, 2023: 33).



Visitas de alumnos del EEMPA a la FADU y prueba de prototipos e impresiones de afiches.

Desde esta perspectiva se reconoce la importancia de la experiencia y del ambiente (Dewey) en su capacidad de promover aprendizajes significativos y habilitar vínculos entre educación y vida. Isabel Molinas en su texto *La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas* (2017) expresa que “una experiencia es fecunda cuando su dimensión estética la convierte en una acción memorable y transformadora del sujeto” (2017:72).[1]

El proyecto implicó que los estudiantes diseñen tanto los dispositivos de impresión serigráfica como las piezas comunicacionales. Los artefactos de impresión fueron donados a la escuela y tuvieron que enseñar la técnica a las personas involucradas y futuros usuarios.

La construcción metodológica de esta experiencia implicó una idea del Taller como espacio de horizontalidad del saber entre expertos y no expertos (Manzini, 2015) y de expansión hacia el territorio. Sobre el aspecto didáctico del Diseño López y Rosolia en *Mirame, figuraciones del diseño emergente para la inclusión social*, expresan:

Enseñar diseño es enseñar un modo de reflexionar mediante y junto a la expresión gráfica. Es dar a los participantes del taller la oportunidad de recrear su relación con el mundo real o imaginario; pensarse hacia adentro, mostrarse hacia afuera y comunicar visualmente (López y Rosolia, 2022: 22)

Tuvimos la oportunidad de entrevistar a Cristian Vazquez, Rodrigo Goldsack como referentes de la materia Tecnología y a Mercedes Nicolini como docente del Taller de Diseño II.

Sobre la pregunta del valor del aprendizaje basado en la experiencia en el tratamiento de los contenidos del espacio curricular, Vázquez hizo hincapié en la relevancia del aprendizaje experiencial como "necesario" para el espacio curricular, y con valor sobre las tres perspectivas fundamentales: los estudiantes, los docentes y socios colaboradores. Para los estudiantes el aprendizaje basado en la experiencia les permitió involucrarse en un problema real y concreto en un contexto específico, desarrollando soluciones que no solo debían resolver la problemática, sino también construir un entendimiento práctico de los desafíos. Este enfoque fomentó habilidades prácticas, creatividad y sensibilidad hacia el contexto de la comunidad.

Para los docentes, el valor estuvo en la planificación colaborativa, para lo cual se organizaron en tres equipos tras un objetivo común (el de la escuela, el Taller de Diseño II y Tecnología I). Este proceso de planificación conjunta fortaleció nuestra capacidad para coordinar actividades significativas de aprendizaje y co-construcción de conocimiento. Para los socios (docentes y estudiantes del Bachi), el intercambio constante y las visitas entre la facultad y la escuela generaron un vínculo enriquecedor, que añadió valor a la experiencia al permitir una comprensión mutua y real de los entornos. Esta vivencia conjunta potenció el aprendizaje colaborativo y la inmersión en contextos reales, promoviendo una formación integral y experiencial.

La docente del Taller de Diseño, por su parte, hizo referencia al diseño de experiencia como una característica de la verticalidad de los talleres, esta concepción apunta a una manera de entender la disciplina desde una mirada amplia e integral, donde se pone énfasis en el abordaje de proyectos en contextos reales lo cual permite la innovación educativa y rompe con las barreras del taller como espacio físico.

Según expresa Nicolini, en el trayecto formativo los estudiantes inician con recorridos de experiencias propias, luego problemáticas pequeñas y luego llegan a resolver problemáticas complejas dentro de contexto reales planteando un paralelismo con el futuro trabajo profesional que es multi e interdisciplinar.

En relación a lo anterior, le consultamos en qué consideraban que aportaba la práctica experiencial en la formación de futuros diseñadores, sobre esto el docente puntualizó en la importancia de pasar por un problema real, concreto, ir al lugar de la problemática lo que permite tomar dimensión de cuáles son los recursos disponibles y los aspectos de la problemática, el práctico tenía que ver con la construcción de un prototipo que usarían las personas de la escuela, por lo que el contacto con los materiales era relevante. Sobre este aspecto Rodrigo Goldsack intervino dando su punto de vista diciendo que lo interesante del proyecto fue combinar las áreas del Taller y Tecnología y que los estudiantes pudieran ver el proyecto ambas miradas que, según el docente, es el déficit que tiene nuestra carrera donde la tecnología va por un lado, y el taller va por otro.

Luego le consultamos si consideraban que estas prácticas de involucramiento social contribuyen a internalizar

el proceso proyectual y si lo notaban en la recepción de los estudiantes, sobre esto el docente recalca la importancia de la verificación como instancia del proceso en el sentido de que permitió entender qué es una máquina serigráfica, construir un prototipo e imprimir.

Reconoce que si bien no todos los estudiantes se involucraron del mismo modo, en parte atribuye esto a que no todos estaban haciendo la misma trayectoria curricular y algunos se “perdían” una parte al no cursar el Taller de Diseño o no visitar el sitio por cuestiones de logística y para evitar ser invasivos con la escuela.

Mercedes hizo referencia a la importancia del Taller como dispositivo, que guiados por la experiencia, habilitan procesos de enseñanza y aprendizajes completamente inmersivos y expresó que en estos contextos “Tanto estudiantes como docentes deben estar preparados para enfrentar la imprevisibilidad del contexto y estar dispuestos a concebir estrategias innovadoras para abordar desafíos complejos.”

Otro aspecto que nos interesaba abordar es la cuestión de la construcción metodológica de la propuesta pedagógica y las estrategias y articulaciones necesarias para su concreción. Vázquez retomó las dimensiones mencionadas en la entrevista para dar cuenta de los aspectos de la experiencia. Según el docente, la propuesta se centró en articular la teoría con la práctica, y aunque no modificaron la currícula, hicimos ajustes estratégicos en el cronograma de clases teóricas para apoyar mejor el trabajo práctico. Desde la dimensión intencional, el propósito fue fortalecer la conexión entre los conocimientos teóricos y su aplicación en situaciones reales:

“Queríamos que los estudiantes experimentaran cómo los principios del diseño se integran en contextos concretos y relevantes, como el desarrollo de un prototipo con impacto social”. Como se aclara al principio, la dimensión estructural se mantuvo, haciendo ajustes en el cronograma de clases teóricas para que vaya apoyando las prácticas. Esto incluyó cinco clases teóricas a cargo del área de tecnología y cuatro del área de diseño, distribuidas de forma que cada avance teórico acompañara los desarrollos en la construcción del prototipo. Sobre el aspecto curricular, no modificaron los contenidos pero hicieron adaptaciones para apoyar con contenido y que los estudiantes cuenten con recursos para resolver problemas concretos de diseño, como la selección de materiales y la creación de códigos visuales. Sobre este aspecto Nicolini agregó que el desafío estuvo puesto en la articulación del contexto y las dos materias.

En cuanto a la dimensión pedagógica, la estrategia integró visitas a la escuela y desarrollo de prototipos en clase. Esto permitió a los estudiantes aplicar los conceptos de diseño en un contexto real, ajustando sus decisiones a las necesidades del espacio y de los destinatarios del proyecto. Según Nicolini esta articulación de experiencias vivenciales permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos de manera práctica y contextualizada, conectando teoría y práctica de manera más efectiva y agrega que en este contexto las narrativas digitales transmedia embebidas en el currículo facilitan el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, donde los estudiantes pueden experimentar con diferentes medios y formatos, explorando nuevas formas de comunicación y expresión visual. La docente reflexionó sobre este aspecto sosteniendo que en el caso de los Talleres de diseño las propuestas representan un gran alto valor creativo al proponer lógicas distintas a las asignaturas teóricas de la carrera. Desde el punto de vista del diseño de experiencia articula prácticas distintas en cada proyecto o tema propuesto al grupo de estudiantes.

Finalmente al explicar la dimensión evaluativa, el docente explicó que se centró en la aplicación práctica de los conocimientos, observando cómo los estudiantes adaptaron la teoría para resolver el problema específico del afiche. Esta evaluación continua permitió valorar tanto el proceso como el producto final, promoviendo un aprendizaje significativo y contextual. Lo anterior da cuenta de la noción de autoría docente, es decir las modelizaciones en el pasaje del currículum prescripto a lo real.

Al hacer referencia a la relevancia de plantear enfoques de Diseño social en el trayecto formativo, el docente expresó que es importante porque no todos saben qué es o qué significa el diseño social, explicando que una cosa es diseñar para una institución y otra cosa es involucrarse y resolverlo junto a otros actores: “Me parece que el diseño social tiene desde las dos partes, y poder unificar lo que nosotros enseñamos desde lo teórico con alguien que necesita resolver algo concreto”. Para Vázquez el Diseño tiene que ver con la comunicación y la

empatía entre los que construyen más allá de si cumple con lo formal o el mensaje.

Golsack agregó sobre este aspecto que en la práctica experiencial los estudiantes se enfrentaron a un actor social específico y resolver una problemática que tiene que ver con la escasez de recursos y sistemas de impresión, entonces tuvieron que pensar el diseño para un contexto particular y por fuera de la digitalidad algo que no están acostumbrados, es decir desde una limitante tecnológica estuvieron obligados a repensar sus propias prácticas de diseño con una mirada social. Nicolini enfatizó sobre este aspecto planteado como una posición explícita en la planificación vertical de los talleres, según la docente: “El diseñador debe reconocer el rol social que tiene, además de pensar en prácticas comerciales”

Al respecto nos interesaba saber si en esta experiencia reconocían o hacían explícita alguna metodología.

El docente de Tecnología aclaró que cada cátedra tiene su metodología de trabajo, pero que el valor estuvo en el “estar en un lugar” conocerlo, sacar fotos, escribir, hablar. La dimensión del diálogo fue clave entre las personas y los estudiantes en este caso, el compartir y, sobre todo, el poder trabajar en equipo para resolver eso, Considera que es una metodología que surgió de este modo sin hacerlo explícito con un nombre, pero reconocen que se dio una metodología de colaboración, de diálogo y de contextualización, La docente del taller explicó que siempre se usan metodologías, resumidas en el reconocimiento de un problema, análisis, la búsqueda de antecedentes y la solución que en algunos casos se pone en el contexto y se testea y en otros no.

Experiencia II: Mapas literarios con temas de violencia y perspectiva de género

Nombre del proyecto

PEEE: Diseño de información expandido con perspectiva de género: construcción de experiencias narrativas analógica-digitales a partir de cuentos infantiles reversionados.

Período: Segundo cuatrimestre de 2024

Responsables de ambas cátedras

Docentes Taller III

Laura Badella

JTP

Valeria Toner



Desde hace dos años, el Taller de Diseño III de la LDCV Cátedra Albrecht viene trabajando en el desarrollo de un trabajo práctico que consiste en el diseño de un desplegable impreso con realidad aumentada y un mapa ilustrado basado en un cuento clásico que los estudiantes deben reversionar para el tratamiento de diversas problemáticas sociales. En esta oportunidad, se realizó en el marco de una PEEE vinculada con la Biblioteca Popular Liliana Bodoc de la ciudad de Santa Fe, un espacio que fue creado en el año 2020 por un grupo de mujeres miembros de la Asociación Vecinal San Martín durante la pandemia COVID-19, según sus fundadoras se trata de un espacio plural e inclusivo para el acceso a la información, el conocimiento y la cultura en todas sus formas de expresión.

Desde el PEEE las docentes expresan la intención de contribuir con el desarrollo de una propuesta didáctica que permita la articulación entre contenidos disciplinares, la propia acción de proyectar y la interacción directa entre estudiantes universitarios con las mujeres de la asociación y vecinos/as que asisten a la Biblioteca.

Entre los objetivos que se proponen desde la práctica experiencial se destacan:

Elaborar un dispositivo comunicacional para la Biblioteca “Liliana Bodoc”, que contribuya a visibilizar la problemática de género y brinde información sobre los derechos, recursos y herramientas disponibles de contención, asistencia y protección.

Establecer vínculos entre las mujeres miembros de la Biblioteca “Liliana Bodoc”, las y los vecinos y la comunidad universitaria para atender a los modos de conocer y de relacionarse con realidades diversas.

Promover el desarrollo de capacidades de **trabajo grupal**, comunicación, **responsabilidad y compromiso social** de los estudiantes.

Articular con los Programas de Extensión “Educación y sociedad” y “Género, sociedad y universidad” de la UNL a los fines de enriquecer acciones de diseño orientadas a la visibilización de la problemática de género.

Desde la dimensión curricular durante el primer cuatrimestre se profundiza en temas como el diseño de Información, abordando nociones que derivan del Diseño de Experiencia, narrativa y el Diseño de Interfaz. En este sentido, la Biblioteca se constituye como un espacio propicio para llevar adelante propuestas proyectuales que ponen en relación aspectos literarios y de diseño al servicio de problemáticas concretas y de suma complejidad. Según las docentes responsables, la práctica experiencial habilita el encuentro de una comunidad enriquecida por los intercambios entre los diferentes actores sociales, donde todos los participantes atienden a la complejidad de un problema de profundo interés social de una manera más vasta que otorga sentido a la experiencia. Desde la propuesta de la PEEE²⁹ expresan:

La posibilidad que otorgan las universidades públicas de elaborar un pensamiento crítico y reflexivo, permite a cada estudiante poder atender a las expresiones de la realidad social que suceden en su contexto más inmediato. Las y los estudiantes comprenden la problemática de género de una determinada manera condicionada por el propio entorno y por el acceso a los medios de comunicación. (Badella y otros, 2024)

En tal sentido, la PEEE se constituye como una experiencia que pone a los estudiantes en los contextos de las problemáticas, colaborando en dos tipos de construcciones “crítica y profesional” (Badella, 2024). La construcción crítica a partir de la experiencia permite tener miradas más amplias, horizontes más extendidos, y la posibilidad de reconocer las problemáticas en sistemas más complejos a fin de construir escenarios, hacer análisis más ricos e interpretaciones para tomar decisiones de diseño. En relación con la segunda construcción, según las docentes, habilita una oportunidad de aprendizaje valiosa para su trayectoria académica y experiencia profesional. Badella explica que en las disciplinas proyectuales el estudiante materializa sus intenciones e ideas externalizando su proceso creativo-reflexivo a través de actividades, acciones y operaciones que se asemejan, simulan, y a la vez, se diferencian de las prácticas de la realidad profesional.

Desde la dimensión intencional de la construcción metodológica, la cual refiere a los objetivos perseguidos con la propuesta para la enseñanza se puntualizan sobre algunas aptitudes a desarrollar en dicho proceso:

Profundizar en estrategias de diseño de comunicación visual que permitan la construcción de una experiencia narrativa analógica-digital.

Indagar en la noción de sistema, atendiendo a recorridos visuales que permitan organizar diferentes tipos de información y jerarquizar sus niveles de lectura.

Indagar en el diseño de sistemas complejos de información a partir de la interacción entre ‘el papel y la pantalla’, y de las nociones que derivan del Diseño de Información, el Diseño de Interfaz y el Diseño de Experiencia.

Explorar las posibilidades técnicas y narrativas de dispositivos/aplicaciones de Realidad Aumentada.

Transitar una experiencia formativa a partir de una intervención que tenga sentido real en su trayectoria académica y que contribuya a fortalecer su compromiso social y su formación profesional.

Nótese que los tres primeros objetivos hacen referencia exclusiva de los contenidos disciplinares del espacio curricular mientras que el último refiere al significado de la vivencia en el fortalecimiento de la responsabilidad social como diseñadores.

En cuanto a la dimensión estructural y pedagógica la planificación contempló, en una primera instancia, la

²⁹ Propuesta de Práctica de Extensión de Educación Experiencial facilitado por docentes de la cátedra de Taller III Cátedra Albrecht.

coordinación y determinación de los ejes temáticos que serían abordados durante el período de la práctica, es decir, estrategias didácticas, entre las que mencionan las actividades a desarrollar en el Taller visitas a la Biblioteca, como también las etapas del proceso proyectual en la que se trabajó de manera conjunta entre el equipo de docentes, estudiantes universitarios y miembros de la Biblioteca.

Como hemos mencionado al principio, en lo que respecta al contenido específico, el Diseño de información se constituye como central en el plan de estudio de la carrera, y es abordado en este nivel en estrecha relación con la noción de narrativa y Diseño de experiencias, las cuales operan como eje transversal de las propuestas de enseñanza de la cátedra. De aquí que el proyecto se realizó en torno al diseño de una experiencia narrativa analógica-digital que se apoyó en los contenidos específicos habilitando estrategias comunicacionales complejas incluyeron una serie de piezas comunicacionales. Según las docentes, estas nociones les permitieron avanzar en el nivel concreto de la actividad y establecer estos conceptos como nodales del trabajo práctico, planteando al diseño de información a través de mapas literarios y las narrativas expandidas mediante realidad aumentada. En cuanto a la implementación de la estrategia definen instancias del proceso proyectual:

En una primera instancia se trabajó conjuntamente con la Biblioteca en la selección de cuentos. Seguidamente, cada grupo seleccionó un posible abordaje para su reversión y realizar un relevamiento de información variada ya sea del cuento original como de la toma de partido para su reversión. Para ello, se proponen clases teóricas y casos de referencia por parte del equipo docente y encuentros con las mujeres miembros de la Biblioteca. Para esta instancia estuvo prevista la convocatoria de otros expertos como marco referencia de las temáticas.

La segunda instancia constituye la etapa de desarrollo de las propuestas y abarca desde las primeras ideas y conceptos que sirven para formalizar el argumento hasta constituirse en la versión más cercana a la resolución final. La modalidad de seguimiento frente al proyecto adquiere diferentes formas de acción. Por un lado, se encuentra el seguimiento "personalizado" de los grupos y por otro la "enchinchada". Como también están contemplados momentos de testeo de los avances.

Desde el inicio hasta la entrega final, los estudiantes tuvieron que realizar entregas pautadas y exposiciones para que la Cátedra verifique el nivel de avance del trabajo práctico. En el marco de la PEEE, fue posible convocar a miembros de la Asociación que participaron en las presentaciones expositivas, habilitando el intercambio de miradas sobre las propuestas. En concordancia con el final del primer cuatrimestre, la última instancia corresponde a la entrega final del desplegable que consta de ciertos criterios de presentación tales como maqueta, memoria descriptiva, registro de procesos, etc.

Esta última etapa tiene como corolario una muestra abierta a la comunidad universitaria y general.

Cuando las docentes hacen referencia a las formas de evaluar la práctica refieren a las tradiciones de enseñanza en los talleres de diseño que, mediante exposiciones, y observaciones que promueven la autoevaluación y evaluación entre pares que transparentan el proceso de aprender.



Visita de mujeres de la biblioteca a la Facultad y visita de estudiantes a la Biblioteca Liliana Bodoc.

Durante el desarrollo el Trabajo práctico incluye pre-entregas que corresponden a la presentación de avances y cuentan con una devolución del docente que les permite revisar su desarrollo.

Entre los criterios de evaluación se contempla:

- Calidad en la presentación, respecto de pautas de trabajo y entrega
- Coherencia en la elección del tema, el recorte de información y su identidad
- Desarrollo pertinente del sistema de piezas, evidenciando decisiones de diseño complejas en función de las particularidades y naturaleza de cada una de ellas
- Correcto funcionamiento técnico de los desarrollos digitales; producción de imagen y calidad gráfica
- Correcto manejo editorial y tipográfico
- Participación activa en todas las actividades previstas en la PEEE.



Dialogos entre estudiantes y actores en la visita a la Biblioteca Popular Liliana Bodoc.

Cuando entrevistamos a la docente adjunta María Laura Badella pudimos profundizar en sus apreciaciones y reflexiones sobre esta experiencia. Al preguntar sobre el valor que adquiere la experiencia en el tratamiento y el contenido de su espacio curricular la docente destacó la relevancia de estas prácticas y el interés de la Universidad por curricularizar la extensión con sus diferentes dispositivos.

En palabras de la docente: “son precisamente las prácticas que hacen que los estudiantes y las estudiantes puedan trabajar en un contexto real y concreto, una cuestión que es inherente al concepto de experiencialidad. Me parece interesante sacarlos en el aula para que puedan tener la posibilidad de estar en el contexto y allí poder intercambiar y entrevistar y dialogar con los actores reales”.

La docente explica que en carreras como la nuestra, que son carreras profesionalistas y proyectuales, estamos acostumbrados a simular o recrear situaciones y el salto de lo simulado a lo real es lo otorga un valor particular a esta experiencia.

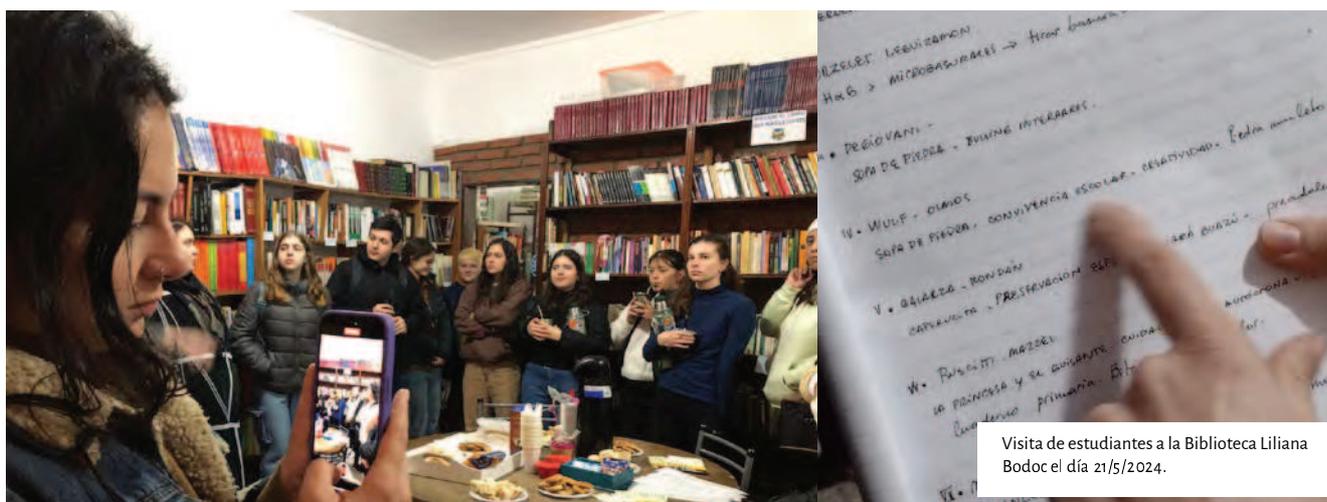
En esta misma línea le consultamos su opinión sobre el aporte de estas prácticas en la formación de los futuros diseñadores. La docente recalcó el aspecto profesionalista, haciendo hincapié en dos cuestiones que aportan a los estudiantes. Por un lado, los ponen en una situación real en donde ellos tienen que desenvolverse para dialogar, entrevistar a estos actores que son también reales, esto requiere de otras capacidades que incluyen el aspecto empírico sobre el cual orientar las decisiones proyectuales y de diseño. Por otro lado, la práctica les permiten indagar en problemáticas sociales, eso les aporta una formación más integral y aporta otra perspectiva sobre la disciplina, que muchas veces se suele asocial al mercado y lo empresarial. Esto desarrolla la capacidad crítica y el compromiso social que, desde el punto de vista de Badella, es una “obligación” los diseñadores tienen como una manera de aportar a la construcción de una mejor sociedad.

Según lo conversado, los proyectos de involucramiento social aportan significativamente a poder repensar ciertas problemáticas complejas y habilita otros campos de reflexión de la disciplina.

Otro de los interrogantes estuvo orientado a indagar sobre los efectos de estas prácticas en el aprendizaje proyectual y si contribuyen a su internalización. La docente retomó la noción del *aprender haciendo* donde las experiencias *por fuera del aula* contribuyen al proceso proyectual. Badella, considera que en estos casos particulares, se modifica un poco el proceso proyectual y, como docentes, se modifica el contexto de enseñanza en el cual se debe tener en cuenta que se está trabajando ante una situación real no simulada y para eso hay que estar preparados y formados. Para esto, la enseñanza del proyecto proyectual genuina debe ser "guionada", eso implica en términos operativos organizar los momentos teóricos y de encuentros con la comunidad para que sean "significativos dentro del proceso proyectual".

Otro de las cuestiones sobre la que nos interesó profundizar es sobre las construcciones metodológicas y la centralidad de la propuesta pedagógica, el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza y las articulaciones necesarias para su concreción rescatando el aspecto creativo por parte de quienes tienen a cargo las cátedras, para ello preguntamos sobre algunas dimensiones (Eisner,1998).

La docente explica, que en este tipo de experiencias, al tratarse de una práctica experiencial lo que primero cambia es el sentido y en consecuencia se modifican cuestiones que tienen que ver con el plan de trabajo por ejemplo, en el proceso se destinan algunas clases, que normalmente incluyen trabajo en taller para ir a un sitio o a invitar a los actores involucrados. Entonces esto implica contemplar otras instancias en el mismo tiempo de desarrollo de un trabajo práctico normal y, aclara, que este práctica es una de varias que deben desarrollarse durante el año.



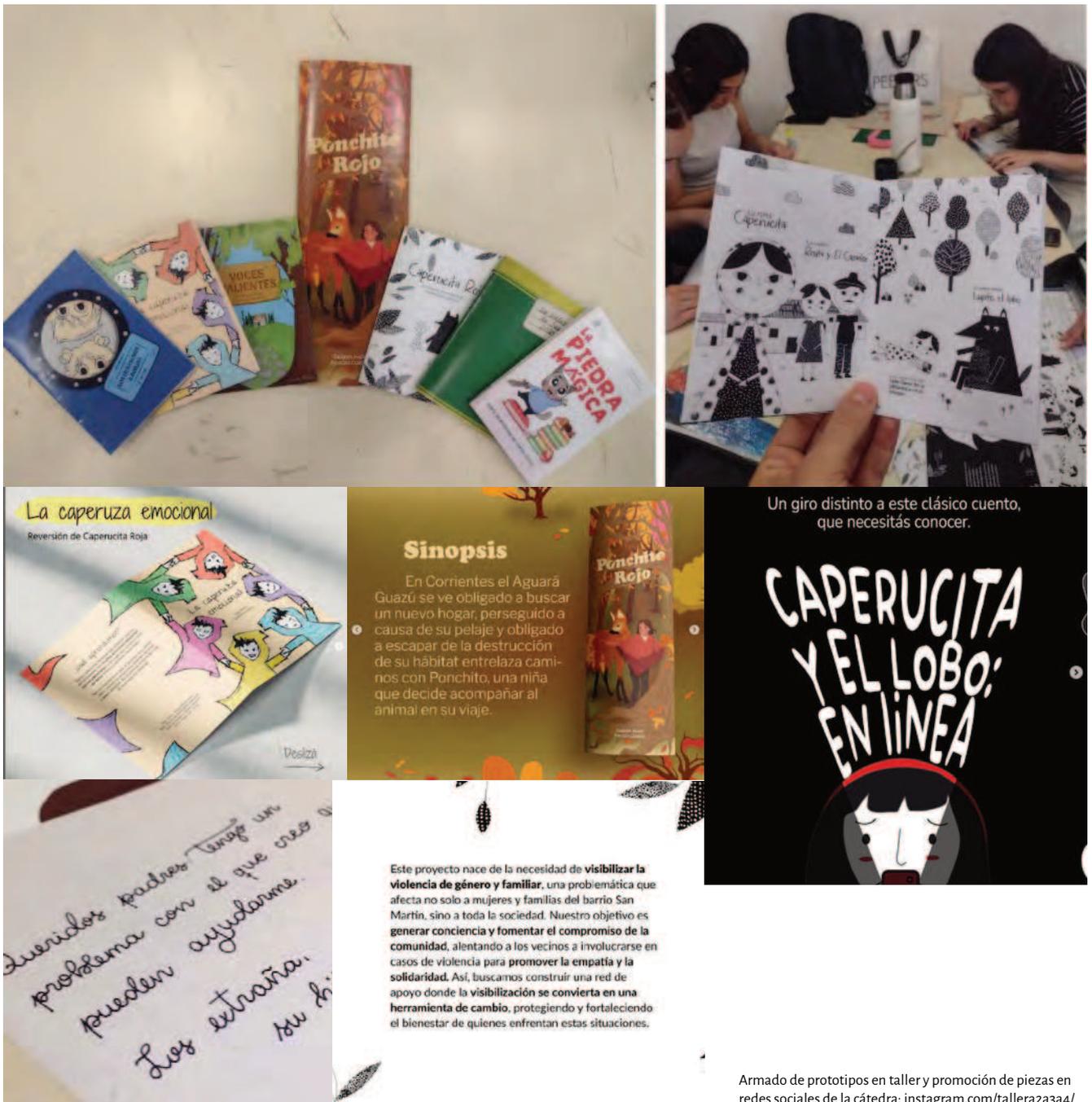
En cuanto a los objetivos de aprendizaje que ya hemos desarrollado más arriba, se pueden diferenciar objetivos de aprendizaje netamente curriculares y objetivos que tienen que ver con el aspecto experiencial que contempla todo ese proceso que transitan los estudiantes.

Sobre la dimensión evaluativa la docente explica que hay dos situaciones que se contemplan. Una presentación frente a los actores de la comunidad y una memoria descriptiva del proyecto. En la primera, se hizo un cierre en el que se visitó la biblioteca y los estudiantes tuvieron que explicar a personas no disciplinadas sobre la experiencia. En esta instancia se evalúa cómo se desempeñan y cómo comunican sus proyectos a los destinatarios. Allí se evidencia el alcance de sus decisiones y el nivel de compromiso social con la problemática. Por otra parte, se implementó una segunda entrega para explicar las decisiones de diseño mediante una memoria descriptiva o informe escrito, en el que reseñan los criterios de diseño y la resolución final.

Sobre el aspecto creativo de las propuestas de enseñanza la docente utilizó la palabra "desafío" sobre cómo enseñar un contenido disciplinar desde una problemática social compleja. También se pone en juego el desafío

de replantear el trabajo práctico para que "realmente sirva", es decir, que efectivamente se ponga a prueba en situaciones reales y aporten a la construcción de una sociedad mejor.

Sobre la importancia de plantear perspectivas cercanas al Diseño Social en el trayecto formativo la docente considera que son muy importantes, aunque destaca la relevancia de incluir distintas miradas sobre la disciplina, entre las que menciona una perspectiva del diseño social (primera parte del año) y una más vinculada a las instituciones públicas y empresariales (segunda parte del año), porque ambas perspectivas constituyen la práctica profesional.



En la entrevista explicamos que en el panorama actual del Diseño, cuando se abordan problemáticas locales se introducen metodologías que tienen que ver con el diseño colaborativo, el co- diseño o diseño participativo, sobre esto nos interesaba saber si en su espacio curricular hacían explícita alguna metodología de diseño. Según la docente no hizo explícita una metodología en particular y que si bien se aspira a dinámicas participativas y de co- creación, todavía no lo han logrado verdaderamente por causa de limitaciones de tiempo. Al respecto, Badella se muestra optimista sobre este aspecto y con intenciones de mejorar en futuras experiencias.



Entrega de prototipos finales a personal de la Biblioteca Liliana Bodoc el día 11/11/2024 .

Experiencia III: *Diseño de experiencias de alto impacto social en el Taller IV de la LDCV.*

Nombre del proyecto	Responsables de ambas cátedras	
Diseño de experiencias de alto impacto social. Estrategias de enseñanza en el Taller 4 de la LDCV. FADU-UNL	Docentes Taller IV Ignacio Riboldi y Juan Nieva	
Período: Segundo cuatrimestre de 2023	Pasantes Santiago Solís y Agustina Fonti.	

La asignatura Taller de Diseño IV es el último nivel del recorrido por las materias netamente proyectuales de la LDCV. En 2023, la Cátedra Albrecht plantea una consigna basada el tópico “ciudad resiliente” como organizador de una tríada de trabajo (situación problema-estrategia-diseño) orientada a la acción.

Según los docentes responsables, la elección por la resiliencia como concepto eje retoma la línea de políticas públicas elaboradas y publicadas en 2017 por el Gobierno de la Ciudad condensado en un documento denominado *Santa Fe Resiliente* (2017) editado por la Secretaría de Comunicación y Desarrollo Estratégico del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.

Este documento es retomado como material didáctico para el Taller, allí se exponen problemáticas de diferente orden (clima, geografía, situación socio-cultural, economía, educación, seguridad, entre otros) Estas problemáticas son recuperadas para el desarrollo de un trabajo práctico que, tal como definen los docentes es pertinente a un estudiante avanzado de la LDCV e implica el diseño de experiencias de alto impacto social. Tomando el material de referencia organizaron cuatro tópicos: salud y bienestar, economía y sociedad, infraestructura y medio ambiente y liderazgo y estrategia. A su vez, cada uno es desagregado en una serie de categorías que dan cuenta de problemáticas concretas capaces de potenciar el planteamiento de un problema de escala social y alta complejidad que pueda ser resuelto desde el Diseño.



Imagen perteneciente al documento institucional *Santa Fe resiliente* (2017) y diagrama representa la estrategia de resiliencia como estrategia desde donde se toman los tópicos para los proyectos del Taller IV.
Disponible en: [chrome-extension://efaid-nbmnmbpcjpcgldefindmkaj/https://resilientcitiesnetwork.org/downloadable_resources/Network/Santa-Fe-Resilience-Strategy-Spanish.pdf](https://efaid-nbmnmbpcjpcgldefindmkaj/https://resilientcitiesnetwork.org/downloadable_resources/Network/Santa-Fe-Resilience-Strategy-Spanish.pdf)

Otro elemento importante en el planteo del Taller IV tiene que ver con que la definición de esas situaciones problemáticas y sus hipotéticas soluciones desde la comunicación visual deben contemplar, desde el inicio, al diseño de experiencias. En este sentido, los docentes aseguran que es la manera más completa de abordar múltiples aristas del problema y porque la naturaleza de un diseño de experiencias invita a la polifonía de voces y a la multiplicidad de opciones de resolución. De acuerdo con ello, los grupos de estudiantes son convocados a proponer ideas, alentando la autogestión propiciada por el trabajo con una situación real.

Un elemento que resulta clave y que se revela gracias al formato de la experiencialidad es la relación con aquellas personas o colectivos de la sociedad civil formen parte de cada propuesta. Según los docentes, esto permite la cercanía con un comitente real, algo que pone en crisis constantemente a los estudiantes porque ya no se trata de imaginar las necesidades sino que se enfrentan a problemáticas reales, en este contexto la aceptación o el rechazo de las propuestas de diseño se relacionan con todos los imprevistos propios de un trabajo profesional. En la entrevista Riboldi sostuvo que “La experiencia diseñada en ámbitos de enseñanza permite acceder de una manera genuina a muchos de los aspectos que constituyen la vida profesional de un comunicador visual” aún cuando se mantiene el andamiaje institucional y pedagógico con los profesores, además sostiene que esta ejercitación del diálogo que habilita la toma de decisiones con el comitente se extiende al aula ya que, en cada instancia de corrección de avances, se espera que los grupos puedan construir un discurso fundamentado para defender sus proyectos y las decisiones que se van tomando.

A continuación se recuperan descripciones y fragmentos de la exposición de talleres de los niveles de la cátedra Albrecht realizada el 7/11/2023 en la FADU y reflexiones que surgieron de las entrevistas realizadas.

Tuvimos la oportunidad de entrevistar a Ignacio Riboldi, docente titular del Taller de Diseño IV. Sobre la pregunta del valor del aprendizaje basado en la experiencia en el tratamiento de los contenidos del espacio curricular, Riboldi hizo referencia a la importancia que tienen los procesos atravesados “con el cuerpo” otorgan aprendizajes más completos y complejos. Dado que el diseño de experiencias es uno de los pilares del Taller IV donde se implican una multiplicidad de factores y la cercanía con la práctica profesional, que según el docente “Esa realidad profesional suele tener condicionantes económicas, tecnológicas, de tiempo, de acceso (diseño universal), de discurso (género) u otras.” Desde su equipo consideran que este tipo de prácticas se aproximan, desde la simulación, a la actividad profesional futura.

Otra de las cuestiones que abordamos en la entrevista indaga sobre las particularidades que adquiere el aprendizaje proyectual cuando se abordan problemáticas de la realidad vinculadas al territorio. Sobre esto el docente explicó que el trabajo en territorio conecta con el fenómeno desde una proximidad diferente. Hablar con las personas, transitar los espacios, establecer vínculos emocionales y compromisos reales “saca” a los estudiantes de la comodidad del laboratorio para operar sobre la realidad.

Esto demanda de las habilidades disciplinares y plasticidad propia de los vínculos interpersonales. Según Riboldi: “Trabajar con el territorio nos permite desarrollar un conocimiento cabal de las problemáticas, devuelve una sensibilidad especial, que no es habitual en el grueso de las actividades académicas”.



Trabajo en taller, puesta en común entre equipos y docentes.

Dado que el “aprender haciendo” constituye el núcleo epistémico de nuestra disciplina queríamos saber la opinión del docente sobre la capacidad de estas prácticas para internalizar el proceso proyectual en estas prácticas. Desde su punto de vista considera que el “proceso proyectual” es algo evocado por todos pero misterioso, e inasible. En el Taller IV recuperan el *Design thinking* como método para establecer un proceso más o menos estandarizado de trabajo. Este método propone ordenar los desarrollos en 5 fases (empatizar, definir, idear, prototipar y testear). Las fases 2, 3 y 4 son comunes a casi todas las actividades proyectuales de la carrera, pero empatizar y testear lo producido no es habitual y son este tipo de prácticas las que permiten llevar adelante estas últimas fases. Según el docente entrevistado “incorporar el acercamiento o empatía a la problemática así como el ajuste de lo producido luego de someter lo hecho a una prueba de control (instancias que exigimos en estos proyectos) colabora en la aprehensión de procesos de diseño más efectivos”.

Siguiendo el hilo de la conversación, nos interesaba saber sobre la propuesta pedagógica, en tanto construcción metodológica del Taller y criterios aplicados en las diversas dimensiones. Sobre los propósitos del Taller el docente aclaró que se trata de un espacio en el que se “aprende haciendo”, dinámica que habilita a una flexibilidad tal en la que la curiosidad, lo experimental y el riesgo la incertidumbre reclaman la misma atención que las certezas. Dicho esto, el Taller es un espacio que por estar ubicado en el último nivel de la carrera, confluyen los conocimientos de las otras áreas y niveles, lo que propicia un intercambio más cercano a “pares” estudiantes y docentes donde también se tienen en cuenta sus propuestas para el tratamiento de los contenidos.

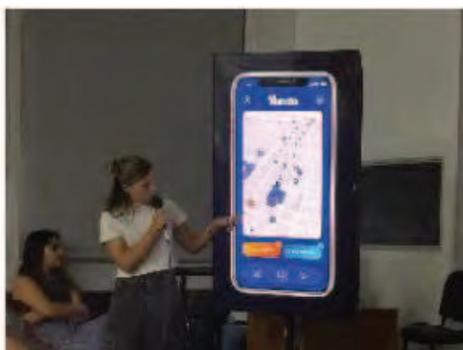
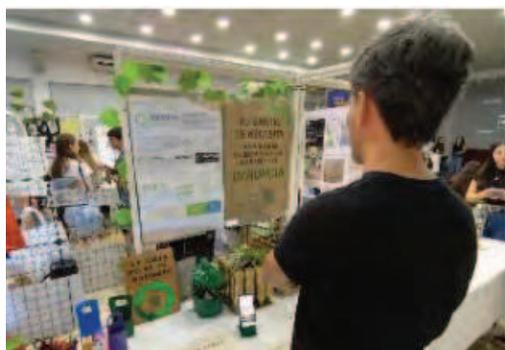
Con respecto a la dimensión estructural, al ser una materia anual se organiza a partir de dos cuatrimestres. El primero, a partir de trabajos prácticos que vinculan nuevas tecnologías con tipologías conocidas y el segundo implica un proyecto de alta complejidad que conecta Diseño de experiencia con problemáticas sociales locales. Sobre la cuestión curricular y los contenidos del programa, se apunta a la formación de un profesional reflexivo con compromiso ético o como analista partícipe de nuevas redacciones disciplinares. El docente hizo hincapié en “estimular la capacidad reflexiva” para la prefiguración de los próximos y mejores escenarios posibles y la necesidad de que el diseñador se asuma como “gestor” antes que como operario.

En cuanto a la dimensión pedagógica y las articulaciones, el recorrido por los niveles supone que el estudiante evolucione hacia la autogestión. En esta propuesta esto se actualiza en la generación de estrategias y programas de trabajo que cada equipo de estudiantes propone y desarrolla en función de las consignas puestas en juego.

Sobre la dimensión evaluativa el docente explicó el predominio de las actividades como procesos, ponderando el recorrido por encima de los resultados. En este sentido explicó que en su taller el objeto de enseñanza es la gestión de un proceso de diseño, para que el aprendizaje no sea episódico.

Sobre el factor creativo en el diseño de las propuestas de enseñanza reconoció que existe, pero con las demoras naturales que tienen los ambientes académicos que suelen asimilar con mayor lentitud las innovaciones.

Particularmente el docente hizo referencia a los aspectos tecnológicos y la incapacidad para incorporar novedades en las propuestas de enseñanza.



Desde la cátedra se pone especial énfasis en la **presentación y defensa de los trabajos**. Dado que se pretende dar cuenta de una experiencia cercana a la práctica profesional, apuntan a que los estudiantes generen un discurso como si fuera destinado a un comitente.

Sobre la relevancia de incorporar estas prácticas en el trayecto formativo de los diseñadores el docente confirmó e hizo referencia a un contexto de necesidades inmediatas en la que el diseño debe ser consciente de sus acciones. En palabras del docente : “En un escenario de «demasiado diseño en el aire», en donde el frenesí es el tempo, el Diseño asume un rol de preferencia vehiculizado intercambios. Frente a esa imagen, la consciencia en el ejercicio se vuelve sanitaria, necesaria para la salud de las sociedades en que participa”. Según Riboldi “de lo contrario estaríamos formando a partir de lo técnico o peor de lo mecánico”. El docente relaciona el diseño social con la ética profesional y sensibilidad social.

Por último, le consultamos si en estas prácticas reconocían o hacían explícitas alguna metodología o técnicas para el abordaje de los problemas. Según Riboldi no explicitan una metodología de co-diseño ya que esto demandaría un tiempo que excede los que se destinan a la práctica, de todos modos, las experiencias en territorio son abiertas y en ellas sí participan ambas partes: usuarios y diseñadores.



Muestra de proyectos Taller IV Cátedra Albrecht 2023. Talleres realizados por estudiantes destinados a la comunidad.

Proyecto Somos Alto verde



Sistema de postales y libro ilustrado del Proyecto *Somos Alto Verde* pertenecientes al Taller IV Cátedra Albrecht.

El proyecto consistió en el diseño de identidad que reflejara el sentimiento del barrio Alto Verde de la Ciudad de Santa Fe. Desde esta propuesta el grupo planteó la resolución a un problema “real” en la ciudad enmarcado en el contexto de las ciudades resilientes ya mencionado. Desde este marco de referencia, el proyecto se circuncribió en el pilar número 3: *Alentar el compromiso ciudadano, que hace referencia a cultivar el sentido de pertenencia, la cohesión social y el derecho a la ciudad*, aunque también consideran que puede enmarcarse en el pilar 2: *conectar con oportunidades* (turismo especializado) y el pilar 4: *conocer para innovar*.

Desde el proyecto detectaron que a pesar de que geográficamente Alto Verde pertenece a la ciudad de Santa Fe, en lo sentimental, los “altoverdianos” se sentían lejanos y ajenos a la ciudad pero manifiestaban un alto sentido de pertenencia con su barrio. En el discurso argumentativo de la exposición realizada en el marco de la muestra de talleres, las estudiantes expresaron que “Cuando buscamos Alto Verde en internet, la mayoría de los resultados hablan de inseguridad y delitos, por lo que las personas suelen reducirlo solo a estos hechos.”. Según su relato, luego de visitar el sitio, pudieron reconocer la riqueza histórica, cultural y el valor del paisaje costero. A partir de aquí, el objetivo del proyecto se centró en recuperar y destacar los rasgos históricos-culturales que posee el barrio. En palabras de las estudiantes “Pensando en cómo nos podíamos implicar como diseñadoras de la comunicación visual, nos decidimos por reforzar el sentido de pertenencia del barrio de Alto Verde.”

En cuanto al proceso de diseño, en la instancia de información, las estudiantes expresan que “Además de charlar con los vecinos, pudimos recuperar sus historias y origen de alto verde”.

Así es que quedan definidos como objetivos del proyecto: Reafirmar el sentido de pertenencia al barrio, reafirmar el valor de los recursos naturales y culturales, recuperar la historia del barrio y su valores distintivos, brindar recursos gráficos a los vecinos, para que generen su versión del sentimiento local.



Piezas del Proyecto *Somos Alto Verde* y estudiantes promocionando experiencia de talleres con los vecinos.

Al respecto, las autoras del proyecto expresaron que “desde la comunicación visual, ayudaría de forma directa a aumentar el sentimiento, dando una sensación de compromiso y unión, que mejoraría la confianza entre vecinos. Además, indirectamente, podría ayudar al cuidado entre vecinos, mejorar la inseguridad, a respetar los espacios, la naturaleza y a ordenar la movilidad.”

En la presentación final del proyecto también dieron cuenta de las decisiones de diseño aplicadas en lo que respecta a la elección de la paleta cromática y el diseño de tipografías que recuperaran rasgos identitarios del barrio, los criterios sobre el estilo de ilustración y la fotografía utilizada.

Entre las piezas de diseño realizadas en marco del proyecto se incluyen , un sistema de postales, una muestra fotográfica, un libro ilustrado que recupera la identidad, una propuesta de señalética de orientación barrial, stickers y objetos de promoción turística del barrio.

En la entrevista realizada a una de las integrantes del grupo se le preguntó por el aporte de la experiencia en su trayecto formativo, sobre lo que respondió que el proyecto la ayudó a reforzar la idea de que el Diseño es más que "hacer dibujitos" y que se puede aportar a la sociedad genuinamente. Destacó como actividades interesantes la muestra con vecinos por habilitar un intercambio y devoluciones que les resultaron gratificante sobre el proyecto.

Según las estudiantes, los vecinos expresaron que de verdad se identificaban con los conceptos que ellas habían relevado y traducido a las piezas visuales. Las estudiantes reconocen haber adquirido una visión más amplia de la utilidad y aplicaciones del Diseño en contextos más precarios. Sobre las instancias del proceso que consideraron más interesantes resaltan la etapa de entrevistas y recolección de ideas que les permitió hacer un recorte de aspectos cotidianos del espacio y qué cuestiones eran importante para a los habitantes, sus costumbres y tesoros reflejados en la identidad barrial que planteamos.

Sobre las marcas que dejó la experiencia, la estudiante interpretó que se trata de aquello que generó un impacto a largo plazo en ella como profesional, en tal sentido, dice haber descubierto otras aplicaciones del Diseño en aspectos menos tradicionales y más cotidianos. Según expresó: "Hay que salir a buscar las problemáticas, ya que normalmente, los usuarios no son conscientes de la existencia problemática en sí ni cómo puede resolverse" Cuando les preguntamos si la experiencia les había cambiado la manera de ver la disciplina, respondieron que el proyecto les cambió mucho el sentido social y hacen referencia a la capacidad del Diseño de interpelar a otros y que sea funcional. Otra respuesta hizo referencia a que la práctica les ayudó a ampliar el horizonte y la capacidad de la disciplina de detectar y resolver problemáticas que no están definidas, cuestión que está más clara en el ámbito empresarial o formal. En este caso lo más interesante y educativo fue trabajar con un problema “desde cero” inclusive instruyendo a la comunidad durante el proceso. Finalmente cuando les consultamos sobre los métodos y técnicas las estudiantes reconocen el uso de encuestas y el diálogo.



Muestra de Taller vertical Albrecht niveles 2, 3 y 4 . 27/11/2024.

Proyecto Punto en común



Acciones en la ciudad del Proyecto Punto en Común. Pegatina de afiches que buscan interpelar y llamar a la reflexión a los transeúntes con un diseño sintético y contundente. Intervenciones performáticas en paredes recreando mobiliario doméstico en la calle.

Se trató de un proyecto orientado a la problemática del alimento de las personas en situación de calle. Al igual que el grupo anterior, en la presentación final del proyecto las estudiantes recrearon el proceso de diseño haciendo referencia al material ofrecido por la cátedra y al esquema de estrategias de resiliencia. El equipo ubica su problemática en el pilar 3: *Alentar al compromiso ciudadano*, el mismo pretende generar acciones que cultiven el sentido de pertenencia, la cohesión social y el derecho a la ciudad. En relación a la problemática de las personas en situación de calle las estudiantes definen como problemática la “falta de compromiso y visibilidad sumado a la insuficiencia de recursos”.

A partir de aquí iniciaron un trabajo de investigación mediante la realización de encuestas a organizaciones, lo que les permitió definir zonas más vulnerables dentro de la ciudad de Santa Fe, las estudiantes expresan en su argumentación que “De las 110 personas entrevistadas en situación de calle el 40% no conocía la existencia de las organizaciones”.

A partir de este diagnóstico las integrantes del proyecto delinearon una estrategia que incluye una campaña de concientización y acción, que tendría como actividad final la realización de una colecta real y la entrega de alimentos a las organizaciones. desde el Diseño el mejorar la difusión y las estrategias comunicacionales.

En la etapa de “acción” tal como lo definen sus protagonistas, el proyecto implicó una serie de actividades articuladas que combinan lo performático con una estrategia de comunicación visual que implicó afiches y papeleería. El efecto fue contundente, mediante la creación de piezas de gran impacto visual y discursivo la iniciativa tomó repercusión pública.



Acciones en vía pública del proyecto Punto en Común. 2023.

En la exposición grupal, luego de una pieza audiovisual muy emocionante, las estudiantes recuperan la definición de operador cultural (Ledesma, 2003), cerrando con una reflexión sobre la implicancia de los diseñadores en las problemáticas sociales.

En las entrevista realizada a una de las integrantes del grupo, consultamos sobre el impacto que tuvo involucrarse con una problemáticas de la realidad y respondió que para ella fue “fue un antes y un después” en la carrera, no solo por haber tenido la posibilidad de aplicar lo aprendido en estos años, sino que también le dio la posibilidad de ponerse a prueba a si misma como futura profesional y ver cómo lograba desempeñarse dentro de otro contexto, expresó que la experiencia le dejó personas e historias que fue conociendo durante el proceso y que el proyecto reforzó su idea de *hacer* desde la empatía para tener mejores resultados.



Algunos de los diseños de afiches realizados en el marco del proyecto y papelería entregada en la vía pública.

Al respecto de las marcas que caracterizaron la experiencia, la estudiante dice haber experimentado una satisfacción muy grande por haber ayudado a personas que no conocía, con las que no había tenido nunca contacto. Cuando nos referimos a los efectos de la actividad curricular en la mirada de la disciplina la estudiante expresó que las actividades de aprendizaje “sí o sí cambian la manera de ver la disciplina”, dijo que la experiencia le hizo cuestionar el sentido de la disciplina y que eso la llevó a interesarse por la investigación.

Sobre la pregunta relacionada con las metodologías proyectuales y las técnicas utilizadas la estudiante destacó en la etapa de investigación el uso de formularios adaptados a las personas. En la instancia de formulación y prototipado dice que destinaron mucho trabajo al diseño de afiches y papelería, luego en la instancia de testeo hicieron un "experimento social" en el cuál querían verificar la reacción de la gente al interactuar con las piezas comunicacionales.



Capturas de medios de comunicación de la ciudad, que definían el proyecto como "impactante campaña" "estudiantes empapelaron la ciudad para concientizar", entre otros titulares.

Proyecto Revive Santa Fe



Se trató de una Campaña transmedia de denuncia, concientización y toma de acción sobre la contaminación por la problemática de los microbasurales en la ciudad de Santa Fe.

El equipo de estudiantes, partió de un “mapeo” de la problemática, esto les permitió dar cuenta de la magnitud y gravedad del problema. En palabras de los protagonistas: “detectamos que una de las zonas más afectadas de la ciudad es el barrio San José”. A partir de este dato realizaron una visita al sitio para recolectar más datos, lo que les permitió tomar mayor dimensión de la problemática y cuestiones que se desprenden de la falta de tratamiento de los residuos y la precariedad.

En la descripción del proceso de diseño los integrantes explican que el mapeo resultaba insuficiente para dar cuenta de las subjetividades de los habitantes del barrio por lo que generaron una serie de encuestas que les permitieron comprender mejor el habitar y las percepciones de los protagonistas. De las mismas, detectaron que las personas arrojaban residuos en microbasurales por comodidad y por desinformación en cuanto a los riesgos que esto implicaba.



A partir de aquí, el equipo definió una estrategia que consistió en una campaña transmedia, talleres de divulgación en la vecinal, difusión por redes sociales, diseño de carteles para la vía pública y una intervención en el sitio mediante la colocación de carteles con un código QR, que derivaba a una aplicación para denuncia de microbasurales en tiempo real, con geolocalización y un historial del reclamo más una descripción.

En las entrevistas realizadas a tres integrantes del equipo, les preguntamos sobre el aporte de esta experiencia en el trayecto formativo y la posibilidad de involucrarse con una problemática de la realidad, los estudiantes dijeron que la práctica les permitió “salir de la zona de confort” para aprender desde el punto de vista de vecinos involucrados, también dijeron que les permitió encontrarse con información real por fuera de fotos de internet

o simples suposiciones, una de las estudiantes expresó que “Conocer el terreno donde vas a trabajar es imprescindible para poder ponerte en la piel del problema.” Otra de las integrantes agregó que conocer la problemática en la realidad, permite empatizar con las personas afectadas y a la hora de diseñar y comunicar es un factor muy importante conocer de lo que hablamos, qué queremos transmitir y cómo nuestras comunicaciones pueden ayudar.

Cuando les consultamos sobre las actividades que les parecieron más interesantes el equipo coincidió con las actividades de talleres de reciclaje en comunidad donde pudieron experimentar el involucramiento de los vecinos. Recalcan que fueron muy bien recibidos y reconocidos por la iniciativa del proyecto.

Al respecto las marcas que caracterizan esta experiencia, destacan la posibilidad de salir del "laboratorio" y empezar a proyectar sobre el terreno.

Luego les consultamos si esta práctica les cambió la mirada sobre la disciplina y si había despertado algún interés. Los estudiantes dicen que efectivamente cambió la mirada de la disciplina de ellos pero también de las personas involucradas en el proyecto. Según expresan “ Ante el desconocimiento, el común de la gente piensa que el diseño es hacer publicaciones de redes sociales, sin saber que el diseño es un universo tan amplio que está en todos lados. Personalmente me despertó en mí el trabajo de campo e involucrarme con problemáticas” Sobre esto la estudiante expresó que comenzó a interesarle el Diseño Social.

Su compañera coincidió con que la experiencia cambió su mirada sobre la disciplina por el hecho de dejar de hipotetizar y empezar a proyectar a lo real y buscar soluciones desde el Diseño que pueden ayudar, en palabras de ella: “es una forma de ver al diseño desde otro punto, no es sólo diseñar, hay que conocer su contexto, problemática, zonas afectadas, hay que ir y conocer realmente el problema.”

Luego quisimos indagar sobre cómo fue este proceso y les preguntamos sobre los métodos y técnicas utilizadas para involucrarse con la problemática. Según los entrevistados, en la etapa de información, comenzaron recolectando información pública, en portales de noticias principalmente, luego hicieron una primera visita al barrio para relevar la realidad de manera más cercana. Ahí dicen que vivenciaron que la situación era más grave que lo que se mostraba en los medios, según ellos “ si no vas al sitio, no podés dimensionarlo.”

Luego de estas visitas generaron un prototipo de la propuesta. Al pasar a la instancia de testeo, a través de un taller en la vecinal que les permitió detectar los defectos que tenían las piezas comunicacionales, donde también se dieron cuenta que no eran bien recibidas al punto de sufrir vandalismo. Para el testeo de la web de denuncia pudieron hacer pruebas con vecinos del barrio y tomar sus aportes para un mejor funcionamiento de la misma. En redes sociales midieron cuáles publicaciones tenían más alcance e interacción y direccionar mejor la estrategia.



Talleres en comunidad y repercusiones en medios de comunicación de la campaña *Revive Santa Fe*.

Proyecto *Quedate en línea*



Actividad de intervención con una dinámica del urbanismo táctico. Propuesta de corredor seguro e infraestructura urbana. Proyecto *Quedate en línea*. 2023.

El proyecto se trató de una campaña de concientización sobre la inseguridad peatonal en la colectora de la ruta 168°. Enmarcaron el problema dentro de las categorías del documento ya mencionado sobre el tópico *Comunicación y Transporte* acotado a la nocturnidad santafesina, una problemática que interpela a su generación. Dentro de este recorte detectaron una problemática puntual de inseguridad peatonal en la denominada “zona de boliches” de la Ciudad de Santa Fe.

A través del análisis del sector identificaron numerosas problemáticas, pero concluyeron que el problema más grave se relaciona con la desprotección de los peatones, con ausencia de caminos señalizados sin corredores seguros y definidos, siendo agravado por la ausencia de señaléticas, iluminación, etc.

A partir de aquí, el equipo comenzó con el abordaje del proyecto con visitas al área, durante los horarios de cierre de los boliches, en palabras de las integrantes: “nos ha permitido una inmersión directa en la problemática”. Complementariamente, realizaron encuestas y entrevistas para el relevamiento de datos con los distintos actores involucrados, lo cual les reforzó su hipótesis sobre el riesgo que enfrentaban los jóvenes.

En consecuencia, desde el proyecto plantearon una acción estratégica para aumentar la visibilidad pública. Para ello se plantearon una serie de preguntas guía de las cuales recuperamos la siguiente por ser la que mejor resume la idea: ¿Cómo actúa el Diseño en Comunicación a la hora de abordar una problemática de este tipo? cuando dicen este tipo se refieren a un problema social complejo en el que no responden ni los organismos privados ni el Estado. En la exposición del proyecto las autoras explicaron la subdivisión de la campaña a partir de tres etapas fundamentales: lanzamiento, experiencia de usuarios y post campaña. Desde el proyecto las autoras explican haber utilizado un abordaje metodológico “Design thinking” para arribar a una solución de la problemática.

Etapas 1: lanzamiento de campaña y difusión de la misma en redes sociales, vía pública y medios de comunicación tradicionales (Radio, Tv).

Etapas 2: Experiencia de usuario, la obtención de resultados posteriores a la intervención y las conclusiones finales. La experiencia estuvo basada en el concepto de urbanismo táctico, tratándose de un proceso colaborativo. Según lo definen sus protagonistas “Consistió en que cada persona, voluntariamente tome un rodillo o pincel y marque el pavimento, previamente sectorizado, de la manera que quisiera, para lograr formar entre todos juntos un corredor seguro.”. En esta etapa las integrantes adjuntan una propuesta de organización espacial realizada en conjunto con un estudiante de arquitectura en la que incluyen mobiliario, iluminación y una estructuración del espacio.

Etapas 3: Post Campaña, hace referencia a lo que vino después de la propuesta proyectual, relacionado con los efectos y la reconstrucción de la experiencia. En el informe final las estudiantes expresan: “A medida que cerramos este informe, celebramos los logros que hemos alcanzado y el proceso creativo que nos ha llevado hasta aquí. Cada desafío superado ha sido una oportunidad para aprender y crecer como diseñadoras. por darnos la oportunidad de seguir explorando los límites del diseño y construyendo experiencias que motivan, inspiran y perduren en la memoria.”

Nótese el reconocimiento del proceso y la capacidad reflexiva sobre la propia práctica. En las entrevistas realizadas a las estudiantes pudimos indagar en sus percepciones y reflexiones sobre la experiencia. Cuando

nos referimos a el aporte de la misma en el trayecto formativo respondieron que el mayor aporte fue “hacer diseño social” y darse cuenta que con el Diseño podían llegar a las personas, hacer que tomen conciencia y que actúen en consecuencia, otra de las integrantes hizo referencia a la posibilidad de tratar con gente y abordar un problema concreto no abstracto. También les consultamos sobre cuál actividad les resultó más interesante, y ambas estudiantes coincidieron que fue la intervención en el sitio y valoraron la recepción de los jóvenes en la actividad. Las estudiantes expresaron que la experiencia les permitió conocer un perfil de la disciplina más social, dar cuenta de la importancia en la sociedad y que “les abrió la cabeza” que también les permitió “salir de la computadora” y sentir la problemática como propia.

Cuando les consultamos por las metodologías utilizadas y técnicas aplicadas en las etapas del proceso proyectual mencionaron el uso de encuestas al público objetivo, a los dueños de los establecimientos, investigación de antecedentes en la zona, recorrieron el sitio y, en palabras de las estudiantes, “fuimos a caminar esos trayectos para conocer mejor el lugar del proyecto”, hicieron prototipos de los instrumentos para pintar y pruebas de pinturas con el fin de que el día de la intervención todo funcione bien.



Estrategia comunicacional del proyecto *Quedate en Línea* perteneciente al Taller IV Cátedra Albrecht.

Conclusiones preliminares

sobre las experiencias analizadas

El análisis de las experiencias y las entrevistas a docentes y estudiantes nos permitió arribar a algunas conclusiones preliminares que se desarrollan a continuación.

Las experiencias relevadas dan cuenta de la dimensión contextual del Diseño (Romano, 2018) consolidadas en propuestas que permitieron a los estudiantes comprender el impacto social de sus producciones, desarrollar habilidades proyectuales y cultivar el pensamiento crítico integrado teoría y práctica. Todas las experiencias recuperadas abogan por una enseñanza de nuestra disciplina que trascienda la mera instrucción técnica y promueva la formación de profesionales con compromiso social, capaces de diseñar soluciones creativas que respondan a las necesidades de la comunidad.

Las entrevistas realizadas a 19 estudiantes de Diseño de Comunicación Visual dan cuenta de cómo su participación en el proyecto les permitió ver la disciplina desde una perspectiva social, ampliar sus conocimientos, y desarrollar nuevas habilidades. Las respuestas de los estudiantes muestran cómo la práctica de involucramiento social les permitió conectar con la realidad, comprender la problemática en contexto y desarrollar un diseño más consciente y significativo. Entre las cuestiones más relevantes que emergieron de estas prácticas se destaca:

Conexión con la realidad: Los estudiantes reconocieron que el “salir del aula” y entrar en contacto directo con las comunidades y los problemas reales transformó su perspectiva. En lugar de basarse en información de segunda mano o problemas simulados, pudieron experimentar la complejidad de los problemas y las necesidades de las personas afectadas.

Desarrollo de empatía y sensibilidad: La interacción con las personas afectadas por las problemáticas estudiadas fomentó la empatía y la sensibilidad en los estudiantes.

Puesta en práctica de conocimientos: El trabajo experiencial les ofreció la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos específicos a situaciones reales y comprender el impacto real de las acciones del Diseño.

Adquisición de Habilidades Profesionales: A través de los proyectos los estudiantes desarrollaron habilidades esenciales para su futuro profesional, como la investigación, la formulación de soluciones, la comunicación, el trabajo en equipo, el prototipado y el testeo.

Descubrimiento de Intereses y vocaciones: En la mayoría de los casos, esta experiencia despertó en los estudiantes un interés por áreas específicas de la disciplina vinculado con lo social que desconocían.

En resumen, las prácticas de involucramiento social enriquecen la experiencia formativa de los estudiantes de comunicación visual que, al conectarlos con la realidad, les permite desarrollar la empatía. Las metodologías participativas, permiten poner en marcha el "bucle" práctica-teoría-práctica tan importante en el aprendizaje proyectual. Otra de las cuestiones a destacar es que las experiencias fortalecieron las habilidades profesionales y, en la mayoría de los casos, abrieron nuevas posibilidades de interés dentro la disciplina. Según las entrevistas, las prácticas impactaron en la mirada que tenían los estudiantes sobre la disciplina y también despertó el interés por el Diseño Social, la investigación y sobre áreas específicas del Diseño, por ejemplo la ilustración o el diseño editorial.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

En cuanto al aspecto metodológico los estudiantes se involucraron con la problemática a través de una combinación de métodos y técnicas que incluyeron el contacto directo con la comunidad, la investigación exhaustiva, y un proceso de diseño flexible y adaptado a las necesidades del contexto. En las tres experiencias el contacto con la comunidad fue imprescindible. Esto incluyó:

Visitas a terreno: Las visitas a la biblioteca , al bachillerato y a los sitios de intervención de los proyectos del taller, permitieron a los estudiantes conocer el entorno, observar las dinámicas de los lugares, y comprender el contexto de la problemática.

Diálogo con los actores sociales: Conversar con las personas involucradas en las problemáticas fue clave para obtener información de primera mano, comprender sus necesidades y perspectivas, y en varias ocasiones los estudiantes mencionaron que la experiencia les permitió "ponerse en el lugar del otro" para orientar su trabajo.

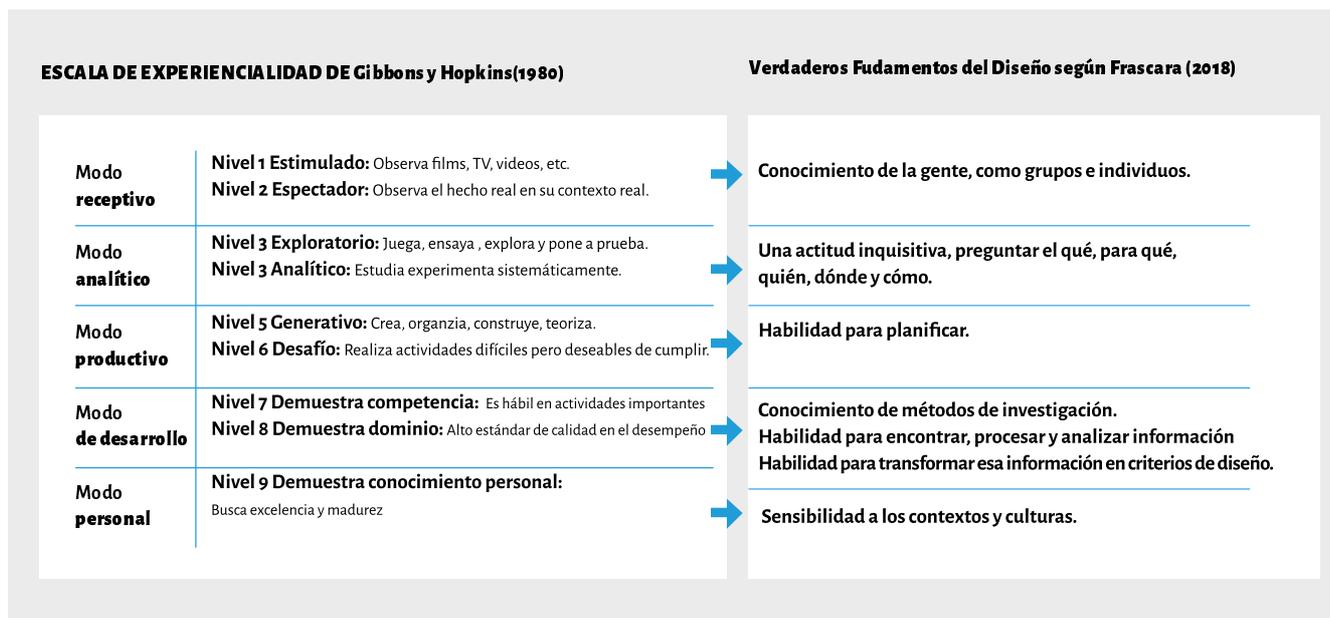
Recolección de datos: Los estudiantes recopilaron información relevante sobre la problemática a través de investigación de entrevistas, encuentros con los actores, investigación en internet y redes sociales.

Análisis del entorno: Observaron las conductas de las personas en la comunidad, sus recursos, accesos a dispositivos y medios de comunicación para adaptar sus diseños al contexto .

Entrevistas: Las entrevistas permitieron obtener información detallada sobre las experiencias y realidades de los participantes .

Revisión de soluciones existentes: Los estudiantes analizaron cómo se abordaba la problemática actualmente, qué soluciones ya existían, y qué aspectos se podían mejorar .

Las experiencias relevadas permitieron que los estudiantes tengan una noción holística del proyecto. De aquí que incluir estos procesos sistemáticos en la enseñanza de comunicación visual contribuye a la formación de diseñadores responsables. Retomamos la *rúbrica de escala de experiencialidad* de Gibbons y Hopkins (1980, en Camilloni, 2017: 36) ya que nos permite observar cinco modos de experiencia y nueve niveles, de menor a mayor compromiso con la experiencia.

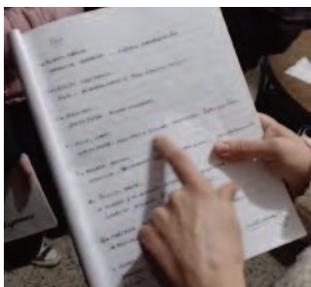


Esquema de realización propia que plantea la relación entre la escala de experiencialidad de Gibbons y Hopkins(1980) y los fundamentos del Diseño de Frascara (2018).

Hemos recuperado los modos de experiencia propuestos por dicha escala con expresiones provenientes de las narraciones de los estudiantes.



Sobre el modo receptivo, que está vinculado a la observación de los hechos en contextos reales, que en un abordaje proyectual implicaría el conocimiento de la problemática y de las personas involucradas, los estudiantes mencionaron la importancia de "ponerse en el lugar del otro" y "entender sus necesidades" para poder diseñar soluciones pertinentes. La experiencia de visitar el bachillerato, la biblioteca popular y los sitios de intervención de los proyectos del taller les permitió vincularse de manera directa con el entorno y hablar con las personas directamente para comprender mejor sus realidades y desarrollar una mayor sensibilidad hacia sus necesidades.



Sobre el modo analítico, caracterizado por la exploración y el ensayo, se puede traducir a actitud inquisitiva de los diseñadores al preguntarse sobre el qué, para qué, dónde y cómo de la problemática. Esto se puso en marcha en las visitas presenciales de los estudiantes a los sitios, donde tomaron notas y fotografías para documentar sus observaciones y obtener información valiosa sobre las necesidades y los recursos de los usuarios. Los estudiantes destacan la importancia de "hablar con los actores sociales" para comprender sus perspectivas y obtener información relevante para el diseño.



Sobre el modo productivo y de desarrollo, niveles en los cuales se demuestra habilidad y competencias para organizar la información, teorizar y demuestra habilidad para aplicar criterios. En un proceso proyectual se puede observar en las habilidades para planificar, aplicar métodos de investigación, procesar y analizar la información, pero fundamentalmente, en la capacidad para transformar esa información en criterios de diseño. Las visitas a la biblioteca y al bachillerato permitieron a los estudiantes comprender el entorno en el que se utilizarían sus diseños. Ello quedó en evidencia en las prácticas, por ejemplo, al diseñar los dispositivos de impresión para el Bachillerato, teniendo en cuenta los aspectos tecnológicos y los materiales disponibles y las condiciones de uso de los mismos, o en el caso de la experiencia II al seleccionar temáticas para los cuentos que aborden las problemáticas educativas y emocionales de los niños como también tomar decisiones sobre la materialización teniendo en cuenta la facilidad de manipulación y la complejidad de la lectura.



Finalmente sobre **el modo personal nivel** en el que se demuestra un crecimiento personal demostrando madurez en un proceso proyectual, lo cuál se actualiza en una cuestión profunda que tiene que ver con lograr una sensibilidad al contexto y las culturas. Esto se evidenció en las instancias de exposiciones y en las entrevistas que permitieron volver a mirar las prácticas como una forma de *conocimiento en la acción* (Schön, 1992) y *transformar* la experiencia en aprendizaje (Kolb, 1984) para desarrollar conocimientos estratégicos y profundos.

Las prácticas de involucramiento social permitieron consolidar el *vínculo teoría-práctica* (Fantini, 2018) y contribuyeron a consolidar: la crítica como elemento fundamental de la autoevaluación del proyectista, la autonomía como propósito en la formación de los estudiantes y las comunidades de aprendizaje, como ámbitos de intercambio.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Para concluir, volvemos a Romano (2018) cuando explica que el sujeto de aprendizaje trae consigo un *esquema conceptual de referencia*, en este bagaje están sus propias concepciones sobre los objetos de diseño y alude a los cambios que sufren las concepciones personales en los procesos de interacción con los otros. Para la autora el aprendizaje está estrechamente relacionado con la noción de vínculo, entablado con el objeto de conocimiento mediante la acción. “Este vínculo es siempre social y durante el aprendizaje se manifiesta en un proceso de sentir, pensar y hacer, simultáneos e interrelacionados con la acción de conocer.” (Romano;223:2018). A continuación recuperamos algunas de las voces de estudiantes que participaron de una o dos de las experiencias relevadas para dar cuenta de los cambios sobre sus concepciones y percepciones.



Los nombres fueron cambiados para proteger la identidad de los sujetos de la investigación.

En cuanto a las etapas más valoradas se destacan, dentro de la etapa de investigación, las visitas y el contacto con las comunidades. Los estudiantes que participaron de la experiencia I expresaron que la etapa que más disfrutaron fue la visita al bachillerato y la construcción del prototipo para imprimir y la muestra de afiches. Entre las acciones más comentadas de la experiencia II está la visita a la biblioteca como la actividad más valorada y el diálogo con las fundadoras, mientras que los participantes de la experiencia II valoraron las visitas a la Biblioteca y la entrega de las piezas finales.

Los estudiantes de la experiencia III destacaron las actividades relacionadas con el prototipado y testeado, entre los que mencionaron: los talleres de reciclaje, la colocación de afiches en la vía pública, las intervenciones en la calle con estrategias de urbanismo táctico en la zona de boliches, la colecta de alimentos, la muestra con vecinos de Alto Verde.

30. Romano (2018) se refiere al "esquema conceptual, referencial, operativo"(E.C.R.O) retomando este concepto de Pichón Rivière

Conclusiones

Conclusiones finales

En esta tesis hemos abordado la noción de construcciones metodológicas en las prácticas de involucramiento social en la LDCV y sus efectos en el aprendizaje proyectual.

Desde la investigación nos preguntamos cómo son las construcciones metodológicas cuando se plantean prácticas de involucramiento social en el aprendizaje proyectual donde cambian las lógicas procesuales, se incluyen a otros actores que se desempeñan en ámbitos no universitarios y se modifican los escenarios de aprendizaje. Estos “modos de hacer diseño” más alineados a las perspectivas de diseño colaborativo interpelan nuestras prácticas de enseñanza en la educación superior. Las mismas demandan un enfoque experiencial donde la práctica y la reflexión se entrelazan para generar un aprendizaje significativo y comprometido con la transformación social.

Hemos visto que en la disciplina del Diseño, la teoría y práctica se construyen mutuamente, de aquí que los “modos de hacer” y de “enseñar a hacer” Diseño adquieran la categoría de objeto de estudio para esta investigación planteando lo metodológico como construcción, poniendo énfasis en los contextos, ámbitos de actuación y la autoría docente de dichas propuestas.

En esta línea de argumentación, hemos dado cuenta de la dimensión ideológica en la enseñanza del Diseño tal como lo entiende Romano (2018), haciendo referencia a cómo las propuestas de enseñanza influyen en la construcción de la mirada de los estudiantes sobre la disciplina y en consecuencia sobre los objetos diseñados que conforman el hábitat, de aquí la relevancia de plantear el rol social del diseño en el aprendizaje proyectual.

Desde esta perspectiva la propuesta pedagógica se concibe como un proceso creativo por parte de los docentes, donde se articula la lógica disciplinar con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y los contextos particulares en los que se realizan los procesos proyectuales. Por lo tanto, esta construcción es entendida como un acto singular y relativo a cada situación, flexible a las características de los sujetos, los contenidos y los ámbitos.

Sobre la premisa de que **las prácticas educativas en la LDCV que involucran problemáticas sociales en la construcción metodológica contribuyen a la formación de diseñadores con mayor responsabilidad social y con una cosmovisión de la disciplina**, se supone que la formación de diseñadores con compromiso social puede surgir y alentarse desde el trayecto formativo con experiencias de aprendizaje en escenarios auténticos y en contacto con problemas de la realidad. En relación a dicha afirmación, nos propusimos indagar en una serie de prácticas que conforman nuestro corpus de análisis. El mismo se organizó a partir de tres experiencias desarrolladas en las materias Tecnología I, Taller de Diseño II, Taller de Diseño III y Taller de Diseño IV de la LDCV. De cada experiencia recuperamos las voces de docentes y de estudiantes.

Para avanzar sobre las conclusiones finales, consideramos importante volver sobre los objetivos que guiaron la investigación:

Objetivo general

a) Indagar en el diseño de experiencias en prácticas proyectuales con involucramiento social en la LDCV FADU UNL y sus efectos en el aprendizaje proyectual.

Objetivos específicos

b) Realizar aportes desde la Didáctica específica, al aspecto metodológico de las prácticas de involucramiento social y definir sus efectos en el aprendizaje proyectual.

c) Identificar, clasificar y comparar las situaciones de aprendizaje de distintos diseños de experiencias. Analizar las respuestas de los sujetos de aprendizaje y docentes y sus percepciones en dichas prácticas.

d) Definir las características de las construcciones metodológicas de las prácticas de la proyectualidad cuando se abordan problemáticas emergentes del contexto en la LDCV (FADU-UNL).

Para abordar el primer objetivo seleccionamos prácticas de involucramiento social en la LDCV, que se desarrollaron durante los años 2023 y 2024, ello nos permitió acompañar los procesos, que en términos operativos, implicó la recolección empírica mediante entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones presenciales de las experiencias en diferentes etapas y el acceso al material producido durante los procesos proyectuales. Este bagaje posibilitó la reconstrucción de las experiencias, poniendo valor en los procesos mediante los cuales los sujetos se apropiaron del saber, los modos de proyectar, los valores, tiempos, espacios, etc.

Sobre este objetivo, recuperamos las preguntas que guiaron la investigación: ¿Qué particularidades tiene la didáctica proyectual y cómo se actualiza en prácticas de involucramiento social? ¿En qué podrían beneficiarse los estudiantes de la LDCV al intervenir y participar en contextos sociales/culturales/históricos más amplios que el espacio del aula/taller?. Para ello indagamos en el valor de la enseñanza basada en la experiencia, lo cual implica poner en contextos situados los conocimientos disciplinares. Este tipo de enfoques plantea un abordaje desde la complejidad, inherente al proceso proyectual. Desde estos abordajes metodológicos se pone énfasis en la importancia del contacto con problemas de la realidad en la formación de los diseñadores. Ello implica asumir que los problemas y sus soluciones son complejos para lo cual debemos movernos del tradicional rol de diseñadores de objetos, hacia un concepto más abarcativo de diseñadores de experiencias, vínculos, de entramados sociales, de hábitos más sustentables y conciencia social.

Los antecedentes de nuestra investigación nos ayudaron a comprender el valor de la educación experiencial, las metodologías participativas y la importancia de proyectos de alto impacto social en la formación de los diseñadores. Se considera que un abordaje desde la complejidad y lo contextual, provee instrumentos para la indagación y reflexión en el proceso proyectual.

En relación a los objetivos específicos de la tesis, los dos primeros (b) y (c) fueron abordados en el capítulo 5 en el que se hace un análisis en profundidad de las prácticas en las cuales se incluye una reconstrucción de las experiencias incorporando las voces de los estudiantes y docentes.

En cuanto al objetivo (d), se avanzó a través del siguiente interrogante ¿Cómo se configuran las construcciones metodológicas en prácticas de involucramiento social? ¿Qué dimensiones implican las decisiones docentes al momento de diseñar una propuesta de intervención del diseño en el territorio? ¿Cómo se construye el saber del sujeto que aprende sobre la práctica? ¿Es posible sistematizar la experiencia para que se vuelva significativa y aporte al conocimiento de la comunidad?

Desde la definición de construcciones metodológicas que abordamos en esta tesis planteada desde las prácticas reflexivas, en las que el docente se concibe como un intelectual transformador, desde esta perspectiva se entiende que la construcción del objeto de enseñanza con prácticas de involucramiento social pone en funcionamiento estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes asumir una postura de mayor implicancia social en la que se aborden los fenómenos de Diseño.

Estas construcciones metodológicas son pensadas desde la *estrategia* y la noción de *dispositivo para la formación universitaria* (Souto, 1999 [2019]). En lugar de seguir un método único y predeterminado, se basan en la estrategia y permiten hibridar distintas construcciones metodológicas en función del contexto específico de la enseñanza o formación. Asimismo, esta noción de dispositivo propuesta por Souto se basa en la complejidad y la contextualización, proveyendo herramientas para la indagación y la reflexión crítica. Se destaca la capacidad de transferencia y el enriquecimiento mutuo entre la práctica profesional del docente y el campo de la docencia universitaria, quien puede plantear estrategias capaces de hibridar distintas construcciones metodológicas en función de la situación misma de enseñanza o de formación.

Lo anterior se debe a que el abordaje de problemáticas de diseño social y el aprendizaje en comunidades deben contemplar la incertidumbre y la recursividad en los procesos, conceptos cercanos al pensamiento complejo de

Morin como una alternativa al paradigma de la simplificación. Esta perspectiva, desde lo metodológico demuestra pertinencia en propuestas de enseñanza proyectual y tiene estrecha relación con todos y cada uno de los momentos de los procesos de intervención social.

Es muy importante que la enseñanza del Diseño debe incorpore enfoques más flexibles, holísticos y participativos que permitan a los diseñadores comprender la realidad en toda su complejidad y generar soluciones creativas y socialmente responsables. En tal sentido, el Diseño Social interpela nuestras prácticas de la enseñanza del diseño planteando la necesidad de *diseñar con la gente* (Pelta, 2006).

Estas prácticas refuerzan la *dimensión contextual* (Romano, 2018), la cual pone a disposición de los sujetos de aprendizaje un amplio espectro de opciones frente a una problemática particular pero sobre todo, y así quedó demostrado en las entrevistas, implica un posicionamiento epistemológico y contribuye a la construcción de la cosmovisión disciplinar.

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes pudimos indagar en las características de las construcciones metodológicas cuando se abordan temas de involucramiento social. Para ello hicimos referencia a las siguientes dimensiones: intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa (Eisner, 1998).

En cuanto a la estrategia se evidencia un foco puesto en las actividades más que en los contenidos, en la que el mismo se selecciona y se aborda la dinámica de las prácticas, donde se contempla lo impredecible inherente a actividades que involucran otros actores y contextos sociales. En todos los casos se realizan modificaciones y articulaciones necesarias principalmente sobre la dimensión estructural, donde se deben coordinar cuestiones contextuales, de logística, cronogramas y el contacto con los actores, lo cual impacta inevitablemente sobre la dimensión pedagógica y la evaluación de los procesos. Sobre la cuestión creativa en la construcción metodológica los docentes asocian ello a los desafíos que implica concretar una actividad con otras personas u organizaciones y que, al mismo tiempo, cumpla con los objetivos curriculares previstos.

En cuanto a la importancia de estas experiencias en el trayecto formativo los docentes sostienen que estas experiencias son muy relevantes por las semejanzas que tienen con la práctica profesional ya que contemplan etapas de prototipado y testeado en contextos reales. Esta dimensión contextual del aprendizaje en Diseño contribuye a desarrollar una mirada más holística y crítica.

Lo anterior nos llevó a preguntarnos sobre ¿Qué experiencias existen dentro de la LDCV actualmente que aborden problemáticas sociales? y ¿Qué percepciones tienen los actores involucrados en la práctica (docentes, estudiantes)? ¿Qué cuestiones nuevas y distintas presenta el espacio social en relación con el aula/taller? ¿Qué efectos tienen estas experiencias en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje?.

Sobre este aspecto, pudimos recuperar reflexiones de los estudiantes e indagar en el impacto de estas experiencias tienen en su formación. Las reflexiones sobre las prácticas evidencian que este tipo de actividades:

> **Amplían la comprensión de la disciplina:** Permiten a los estudiantes trascender la visión del diseño como una mera creación estética y comprender su potencial como herramienta de transformación social. Se descubre el Diseño Social como una rama de la disciplina que busca visibilizar problemáticas y generar un impacto positivo en las comunidades.

> **Conectan la teoría con la práctica:** Se experimenta el diseño en un contexto real, donde las piezas creadas tienen un propósito y un usuario real.

> **Fomentan la empatía y la conciencia social:** El contacto directo con las comunidades y sus necesidades permite a los estudiantes "ponerse en el lugar del otro". Se observa la diversidad de realidades y se despierta un mayor interés

CONCLUSIONES FINALES

por las problemáticas sociales.

> Generan un mayor compromiso con el trabajo: La motivación y el entusiasmo aumentan cuando los estudiantes constatan que sus producciones pueden contribuir a mejorar una realidad.

> Brindan aprendizajes técnicos y personales: Se enfrentan desafíos que ponen a prueba las habilidades de diseño y la capacidad de adaptación a diferentes contextos.

> Aporta a la dimensión contextual del Diseño: Las visitas a terreno y el diálogo con los actores involucrados los acerca a principios etnográficos del “estar ahí” y tomar conciencia del acto de diseñar como acción que impacta en el hábitat.

> Fomenta una actitud inquisitiva y crítica: A través de la recopilación de datos, el análisis de soluciones existentes, las entrevistas y observación del entorno .

> Incluye etapas de prototipado y testeo que deben tener en cuenta a los usuarios y que las soluciones respondan a las necesidades reales.

En resumen, la experiencia de trabajar en proyectos con impacto social deja una marca significativa en la formación de los estudiantes de Diseño de la Comunicación Visual, ampliando su visión de la disciplina, fomentando su sensibilidad social y los prepara para ejercer su profesión con un mayor compromiso y responsabilidad.

Otra de las cuestiones observadas en las respuestas es que las experiencias en territorio tuvieron un impacto profundo en la percepción de la disciplina que tenían los estudiantes, previo a las prácticas. Allí queda evidenciado que las experiencias les permitieron trascender la visión limitada del Diseño como mera estética y comprender su potencial como herramienta de transformación social. En definitiva, las experiencias en territorio transformaron la percepción que tenían, llevándolos a comprender su rol como agentes de cambio social y a desarrollar una mirada más crítica y comprometida con la profesión.

En cuanto al aspecto metodológico los estudiantes se involucraron con la problemática a través de una combinación de métodos y técnicas que incluyeron el contacto directo con la comunidad, la investigación exhaustiva, y un proceso de diseño flexible y adaptado a las necesidades del contexto.

A modo de síntesis las construcciones metodológicas en prácticas de involucramiento social en la LDCV pueden integrar diferentes enfoques y herramientas, seleccionando las más adecuadas para el contexto específico integrando los diferentes componentes del proceso de aprendizaje (método, contenido, sujetos, contexto), las mismas devienen del acto creativo de los docentes en función del conocimiento, las demandas de los estudiantes y el contexto.

Como hemos dicho al principio de nuestro planteo, consideramos la didáctica del Diseño y en particular aquella que se orienta a lo experiencial desde el rol social del Diseño merece atención ya que, siguiendo este desarrollo requiere de “diseñar” la experiencia para lograr aprendizajes más profundos.

Bibliografía



SOBRE ENSEÑANZA BASADA EN LA EXPERIENCIA

MOLINAS, I. MAIDANA, N. FANTINI, E. VÁZQUEZ, C. Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando una pista de skate se transforma en aula. En Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (2017) Menéndez Gustavo C.M. et al. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

BRUNER, J. (1988) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa. BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

BROWN, J. COLLINS, A. DUGUID, P. La cognición situada y la cultura del aprendizaje. [en línea] http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_98/a_1142/1142.html. Consultado: octubre 2015.

CAMILLONI, A. (2013) La integración de la educación experiencial en el currículo universitario. En MENÉNDEZ et al. (2013) Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

CAMILLONI, A.. (2021) Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad. Santa Fe: Ediciones UNL.

CHEVALLARD Y. (2005) La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: Aique.

DEWEY, J. (1916) Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata, 1998.

- (1925) La experiencia y la naturaleza. México: FCE, 1948.
- (1930) Pedagogía y Filosofía. Madrid: Francisco Beltrán Editor.
- (1934/1980) El Arte como experiencia. Barcelona: Paidós, 2008.
- (1938) Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada, 1960.

PERKINS, D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.

SOBRE ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

MAGGIO, M (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, M. (2018) Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, M (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

ACHILLI, E. L. (2016). Enseñar antropología. Una introducción en CERLETTI, L. y RÚA M. (comp.) La enseñanza de la antropología. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. [en línea] <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/15954>

BERNIK, J (2017). Campos de conocimientos y enseñanzas en la Universidad: tensiones, rupturas y articulaciones. Un estudio desde las experiencias docentes de un grupo de investigadores de una universidad pública argentina. Jornadas de Investigación en Educación Superior, UDELAR. Montevideo, ROU.

BERNIK [et al.]. (2022) Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico. Santa Fe: Ediciones UNL. Libro digital, PDF/A – (Ciencia y Tecnología).

DÍAZ BARRIGA, A. (1994). Currículo y Tecnología Educativa. en Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. México : ILCE.

- (2009). El docente y los programas escolares Lo institucional y lo didáctico Ángel Díaz Barriga

BIBLIOGRAFÍA



- EDELSTEIN, G. CAMILLIONI, A y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós, 1996. Pág 75-90.
- CAMILLIONI, A (2023) [et al.]. *Didáctica, recorridos y porvenir : lecciones maestras*. – 1a ed. – Santa Fe : Ediciones UNL.
- EDELSTEIN, G (2012). ¿Qué docente hoy en y para las universidades?. En: *InterCambios*, n° 1 (2012). [en línea] <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- GUYOT, V (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- GUYOT, V (2016). *Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad. Itinerarios Educativos n° 9*, pág 59-87. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- MAGGIO, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAZZA, D. (2016). *El vínculo en la enseñanza, A qué llamamos vínculo*. Buenos Aires: Editorial Perfil Revista Noticias.
- DI MATTEO, M. (2020). *Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación* Entrevista a Diana Mazza. *Itinerarios Educativos*, (13), 183-190. [en línea] <https://doi.org/10.14409/ie.voi13.9888>
- TEMPORETTI, F (2014) *Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento, en la educación formal, en tiempos de textos e hipertextos*. En *Itinerarios Educativos n° 7* Pág. 83-97. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- BERNIK... [et al.]. *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico / Julia Bernik ...* Compilación de Julia Bernik ... [et al.]. – 1a ed. – Santa Fe : Ediciones UNL, 2022. Libro digital, PDF/A – (Ciencia y Tecnología)
- KEMMIS, S. (1993) *El currículum, más allá de una teoría de la reproducción*. Ediciones MORATA Madrid
- DE ALBA , (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Argentina . Miño y Dávila Editores.
- PÉREZ GÓMEZ, A (2009). *Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2002). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill Interamericana. México DF.
- *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- GUYOT, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial, Bs. As.
- GUYOT, V (2016) *Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad. Itinerarios Educativos (9)*, 59-87. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- SOUTO, M. (2019) *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria*. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* pp. 1-16. Disponible en <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- JACKSON, P.W. (2012) *Práctica de la enseñanza*. - 1a ed., 1a reimp. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- COLS. E. (s.f). *Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra Didáctica I* Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

AGAMBEN.G.(2014) Qué es un dispositivo - Ia ed. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires. Argentina.

JARA HOLLIDAY, O (2011) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. DISPONIBLE EN <https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>



SOBRE ENSEÑANZA DEL DISEÑO

BREYER, G.(2007) Heurística del Diseño. Buenos Aires: Nobuko.

FANTINI, E. A (2018) Enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Aportes para una didáctica proyectual [en línea] <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/>

—(2019) Aproximaciones entre teoría y práctica: la enseñanza del proyecto como experiencia diseñada. En Polis, n° 16 . [en línea] <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/>

FRASCARA, J. (2018) Enseñando Diseño. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ediciones Infinito.

GAJARDO R., VICENCIO T. (2020/2021). Diseño, antropología y complejidad social. En Cuaderno n° 103 del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, pág 263-280. Buenos Aires:Universidad de Palermo. [en línea] <https://doi.org/10.18682/cdc.v1103>

GALÁN, B (comp.). (2011) Diseño, proyecto y desarrollo. Buenos Aires: Wolkowics Editores.

GARELLO, M. V., RINAUDO, M. C. y DONOLO, D. (2015). Valoración de los estudios de diseño en la universidad. Revista De Educación a Distancia, (5DU). [en línea] <https://revistas.um.es/red/article/view/245061>

LEDESMA, M (1997). Diseño gráfico ¿un orden necesario? En ARFUCH, L. CHAVES N, LEDESMA, M.(1999) Diseño y Comunicación, teorías y enfoques críticos. Buenos Aires: Paidós.

LEDESMA, M. (2003) El diseño gráfico una voz pública, de la comunicación visual en la era del individualismo. Buenos Aires Argonauta.

LEDESMA, M. y LÓPEZ, M. (comp.) (2009). Comunicación para diseñadores. Buenos Aires: Nobuko.

LEDESMA, y otros. (2023) Mirame, figuraciones del diseño emergente para la inclusión social. Buenos Aires: Wolkowicz Editores.

Siganevich, P. Nieto, M L. Activismo gráfico, conversaciones sobre diseño, arte y política (2017). Buenos Aires: Wolkowicz Editores.

MAZZEO C., (2014) ¿Qué dice el Diseño de la enseñanza del Diseño?. Ediciones Infinito. Buenos Aires, Argentina.

MAZZEO, C. y ROMANO, A. M. (2007). La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires: Nobuko.

MOLINAS, I (2020), Plan de trabajo CAI+D La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual.

MORIN, E (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.

— (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

PITTALUGA, M.(2020) Visiones sobre el rol social del diseño. Buenos Aires: Wolkowics Editores.

— (2020) Reflexión, la charlatanería del Design Thinking y el sesgo ideológico. Disponible en: <https://dgcvc.com.ar/reflexion-la-charlataneria-del-design-thinking-y-el-sesgo-ideologico/>

— (2023) Complexus, caos Diseño y complejidad. Wolkowicz Editores. Buenos Aires.

— (2023) Metele más diversidad. Wolkowicz Editores. Buenos Aires.

PONTIS, S. (2009) Qué es y que implica la investigación en diseño. Publicado en Foro Alfa. https://foroalfa.org/articulos/que-es-y-que-implica-la-investigacion-en-diseno?utm_source=user&utm_medium=copy&bl=cffb02ce51c3d8cef89971e2be8ab167



- ROMANO, A. M (2015). Conocimiento y práctica proyectual. Buenos Aires: Infinito.
- (2019). La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (67), 215 a 234. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67.1137>
- SCHÖN D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.
- CORREA, M. (2010) El diseño y su intervención en la cultura local: aportes de los diseñadores a la construcción simbólica de la vida cotidiana.
- BOFFELLI... [et al.]. (2022) Integración docencia y extensión : otra forma de enseñar y aprender, 3. Universidad Nacional del Litoral, 2022. Libro digital, PDF/A
- RIAÑO, C; DE LA ROSA, J y BERMÚDEZ, D. (2010) Metodologías para el diseño de cartel social desde América Latina. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- MÚNERA BARRIOS, M. G. y LONDOÑO ECHEVERRI, C. A (2007). La investigación social en diseño como una práctica cultural. Revista académica e institucional de la UCPR N°77. <https://revistas.ucpr.edu.co/index.php/paginas/article/view/2210/2049>
- ARIZA AMPUDIA, S. Reflexiones sobre el método en el diseño. UCESDG [Internet]. 1sep.2020 [citado 18dic.2021];(14). Disponible en: <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/disgraf/article/view/915>
- CORREA, María Eugenia (2010). El diseño y su intervención en la cultura local: aportes de los diseñadores a la construcción simbólica de la vida cotidiana. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- PIERAGOSTINI P., OSELLA, M. , SARRICCHIO A. y BADELLA M. L. (2021) El currículum integrado. La experiencia de la FADU-UNL. Actas de Diseño 34. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. pp. 39-250. ISSN 1850-2032.
- MOLINAS, I. MAIDANA, N. FANTINI, E. VÁZQUEZ, C. Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula. Integración docencia y extensión 2, otra forma de enseñar y aprender. Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2013.
- MOLINA, R.M. Hacia el camino de una actualización permanente. disponible en: <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/hacia-el-camino-de-una-actualizacion-permanente/>
- ABARCA ALPÍZAR, F. (2012). Nuevas visiones para tiempos nuevos: hacia aprendizajes holistas como derecho de la humanidad. Revista Latinoamericana De Derechos Humanos, 23(2), 61-85. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5516>
- (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. Revista Ensayos Pedagógicos, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- CRAVINO, A. (2020) Hacia una Epistemología del Diseño. Cuaderno 82, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación . pp 33-45. Universidad de Palermo.
- (2021). Pensamiento Proyectual. Cuaderno 94 | Centro de E 56 estudios en Diseño y Comunicación. pp 55 - 72. Universidad de Palermo.
- PELTA, R. (2006). Diseñar con la gente. Recuperado a partir de: [oai:raco.cat:article/76580](http://oai.raco.cat:article/76580)
- PELTA, R. (2004) Diseñar hoy, temas contemporáneos del diseño gráfico (1998-2003). Editorial Paidós. Barcelona, España.
- PAPANEK, V. (1985). Design for the Real World: Human Ecology and Social Change. Londres: Thames and Hudson, 1985 (1971), p. ix-x
- TELLO, C. y FULGUEIRAS, M. (2017) La co-producción del usuario en los servicios públicos. Documento de Trabajo N°1 Laboratorio de Innovación Pública Centro de Políticas Públicas UC Escuela de Diseño UC
- GOLDSACK, R. VÁZQUEZ, M. NICOLINI y otros (2023). Informe Final de la PEEE “Impresiones e identidades. Visibilización de la diversidad cultural del barrio «La Vuelta del Paraguayo». 15a Convocatoria PEEE. Primer cuatrimestre 2023.

BIBLIOGRAFÍA

MASFERRER, A. (2019) Diseño de procesos creativos, metodología para idear y co-crear en equipo. Editorial GG. Barcelona.

LEDESMA, M. Nieto M.L. (2020) Diseño social, ensayos sobre el Diseño Social en la Argentina (2000-2018). Prometeo libros. Buenos Aires.

DEVALLE, V. (2013) Tradiciones disciplinares en la conformación del discurso del diseño gráfico. Herencias, legados y horizonte de proyección. deSignis, vol. 21 Semióticas gráficas. Federación Latinoamericana de Semiótica. Editorial La Crujía (Buenos Aires, Argentina).

BRANDA, M.G.CUENYA, A. (2014) Comunicación Visual Reflexión Y Práctica De La Enseñanza. 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.



OTROS

DEI, H. (2006) La tesis cómo orientarse en su elaboración. Prometeo libros.

Plan General de Actualización curricular de carreras presenciales de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Unl. Edición Octubre 2023.

Anexo

Entrevistas a docentes

Entrevista a Cristian Vázquez

La entrevista se realizó el día 16/10/2024 en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo. También participó en el transcurso de la entrevista el docente titular Rodrigo Goldsack quien aportó su opinión y reflexiones. La entrevista apunta a recuperar la experiencia del proyecto de Práctica de Educación Experiencial realizada en conjunto con Taller de Diseño 2 en el marco un PEEE asociado con el EEMPA N° 3190 Bachillerato Popular La vuelta del Paraguayo.

¿Qué valor tiene el aprendizaje basado en la experiencia en el tratamiento del contenido de su espacio curricular?

Con respecto a los valores, nosotros lo habíamos planteado en tres.

Lo dividimos en tres porque, entiendo que acá apunta al aprendizaje. Como el aprendizaje es compartido, colaborativo, cuando hacíamos la síntesis final del trabajo, hablábamos de tres valoraciones. Desde los socios, desde los estudiantes y desde los docentes. Entonces, el valor en el aprendizaje del estudiante tuvo que ver con poder tener una experiencia concreta real en un sitio determinado y desde esa experiencia construir diferentes soluciones a una problemática y en la cual no tenían que resolverlo, sino que era construirlo.

Desde los docentes, el valor estuvo en poder planificar una actividad. Porque acá éramos tres equipos, el equipo de la escuela, el equipo de Taller de Diseño 2 y Tecnología. Entonces, poder acordar aspectos en un práctico, para nosotros esa planificación tuvo un valor muy significativo en poder ponernos de acuerdo en un fin específico que sabíamos que iba a estar relacionado con la co-construcción de conocimientos. Y, sobre todo, que tenía que tener instancias de visitas a los sitios, tanto nosotros ir a la escuela como la escuela venir a la facultad. Eso fue novedoso también. Ese intercambio tiene un valor significativo de aprendizaje y creo que ahí es donde está lo vivencial o experiencial también.

Consideramos el aprendizaje experiencial necesario para nuestro espacio curricular, y lo valoramos en tres aspectos fundamentales: el de los estudiantes, el de los docentes y el de los socios colaboradores.

Para los estudiantes, de la cátedra, el aprendizaje basado en la experiencia les permitió involucrarse en un problema real y concreto en un contexto específico, desarrollando soluciones que no solo debían resolver la problemática, sino también construir un entendimiento práctico de los desafíos. Este enfoque fomentó habilidades prácticas, creatividad y sensibilidad hacia el contexto de la comunidad.

Para los docentes, el valor estuvo en la planificación colaborativa. Trabajamos como tres equipos (el de la escuela, el Taller de Diseño 2 y Tecnología), lo cual nos permitió establecer un objetivo común. Este proceso de planificación conjunta fortaleció nuestra capacidad para coordinar actividades significativas de aprendizaje y co-construcción de conocimiento.

Para los socios (docentes y estudiantes del Bachi), el intercambio constante y las visitas entre la facultad y la escuela generaron un vínculo enriquecedor, que añadió valor a la experiencia al permitir una comprensión mutua y real de los entornos. Esta vivencia conjunta potenció el aprendizaje colaborativo y la inmersión en contextos reales, promoviendo una formación integral y experiencial.

¿En qué aporta a la formación de los futuros diseñadores?

Bueno, nosotros creemos que puedan pasar por un problema real, concreto, ir a ese lugar donde se plantea el trabajo práctico. Conocer el lugar, hace que uno tome dimensión de cuáles son los recursos disponibles y la problemática a afrontar o poder resolver. En este caso nosotros hablamos de un trabajo práctico compartido con taller, pero tenía que ver con la construcción de un prototipo. Entonces, qué tipo de materiales se podían usar, que sean materiales que puedan quedar en la escuela, que sea accesible, qué lenguaje o qué códigos eran los adecuados para esa escuela en el barrio.

Creemos que la posibilidad de enfrentar un problema real y concreto es fundamental para la formación de un diseñador. Al visitar el lugar donde se desarrolla el trabajo práctico, los estudiantes pudieron dimensionar los recursos disponibles y comprender de cerca la problemática a resolver. En este caso, el trabajo implicaba la construcción de un prototipo en colaboración con el taller de diseño. Los estudiantes debían seleccionar materiales accesibles y duraderos, considerando que estos prototipos quedarían en la escuela, y adaptar el lenguaje visual y los códigos de diseño a las necesidades específicas de esa comunidad escolar en el barrio. Esta experiencia les permite desarrollar habilidades para diseñar con responsabilidad social y sensibilidad hacia el contexto en el que sus creaciones tendrán impacto.



Docentes entrevistados LDCV

Mg. Cristian Vázquez
LDCV Mg. Rodrigo Goldsack
LDCV Mg. M. Laura Badella
DG. Ignacio Riboldi
DG. Mg. Mercedes Nicolini



Es Licenciado en Comunicación Visual (FADU-UNL) y Magíster en Docencia Universitaria. Secretario de Bienestar Estudiantil de la UNL y Jefe de Trabajos prácticos en la materia Tecnología 1 de la LDCV.

Desde las experiencias que plantean:**¿Considera que estas prácticas ayudan a internalizar el proceso proyectual?**

Desde nuestro punto de vista, sí. Creemos que son necesarias.

¿Notaron eso en los estudiantes?

En la mayoría fueron valoradas positivamente. El hecho de tener que solucionar un afiche que se iba a utilizar en un determinado contexto, para un fin determinado, y poder verlo, que funcionaba, y también que otras personas podrían usar esa máquina (prototipos). La verificación fue valiosa.

Hay otros estudiantes que nos han dicho que no, porque tuvo que ver con uno de los problemas que nosotros también notamos, y que tiene que ver con la masividad. La masividad hizo que no todos los estudiantes pudieran ir al lugar. Tuvimos que hacer una selección por grupo de delegados, y estos delegados fueron a un lugar. No fueron todos, y al no ir, perdieron. Estamos hablando de 210 estudiantes en total.

Entonces, ir a un lugar donde la escuela es muy pequeña, que tiene 15 alumnos, 210 personas es muy invasivo, y eso lo hablamos, lo acordamos.

A la inversa, se sintieron bien cuando vinieron de la escuela a la Universidad, pero eso fue en una etapa más avanzada del trabajo práctico, en una entrega y muestra, donde ya estaban funcionando las máquinas, había que hacer pruebas de impresión. Los estudiantes vieron cómo otro grupo utilizaba las máquinas. Aportaba al entendimiento de qué es una máquina serigráfica, un prototipo que crearon ellos, y cómo estos afiches se imprimían. O sea, era el resultado final de una técnica de impresión que la serigráfica.

La noción de construcción metodológica que abordamos pone énfasis en la centralidad de la propuesta pedagógica y el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza, pero fundamentalmente en las articulaciones necesarias para su concreción. En este sentido se conforman como un acto singularmente creativo por parte de quienes tienen a cargo las cátedras.

¿Qué decisiones han tomado desde su propuesta en relación a las siguientes dimensiones?

- a) la intencional o los propósitos del espacio curricular**
- b) la estructural o cómo está organizada la materia**
- c) la curricular y los contenidos del programa**
- d) la pedagógica o las estrategias y articulaciones**
- e) la evaluativa**

Bueno, en esto creo que lo importante fue poder articular la teoría con la práctica. No modificamos nada de nuestra currícula, sino que hubo cambios en el cronograma de los teóricos.

Es decir, para este trabajo necesitábamos dar 5 teóricos nosotros y 4 teóricos taller, y a medida que íbamos dando esos teóricos, se daba el avance en el trabajo práctico que tenía que ver con construir el prototipo, anclado con las visitas que se hicieron en el lugar.

Entonces, vuelvo a decir, conocer con qué materiales puedo trabajar, que era lo que me decía la teoría del sistema de impresión en serigrafía. ¿Cómo tenían que ser esos diseños? Bueno, acá había que crearlos también, y pensar en esos códigos que desde el diseño te brinda para poder resolver un afiche. En este caso, había que resolver un afiche para una promoción de un evento puntual, que era dar a conocer la escuela. Entonces, esos teóricos también se fueron direccionando para resolver este problema.

Nuestra propuesta se centró en articular la teoría con la práctica, y aunque no modificamos la currícula, hicimos ajustes estratégicos en el cronograma de clases teóricas para apoyar mejor el trabajo práctico.

Dimensión intencional: Nuestro propósito fue fortalecer la conexión entre los conocimientos teóricos y su aplicación en situaciones reales. Queríamos que los estudiantes experimentaran cómo los principios del diseño se integran en contextos concretos y relevantes, como el desarrollo de un prototipo con impacto social.

Dimensión estructural: La estructura de la materia se mantuvo, pero reorganizamos el cronograma de clases teóricas, adaptándolo para apoyar cada fase del trabajo práctico. Esto incluyó cinco clases teóricas a cargo nuestro y cuatro del Taller, distribuidas de forma que cada avance teórico acompañara los desarrollos en la construcción del prototipo.

Dimensión curricular: Aunque no modificamos los contenidos en sí, los adaptamos para que cada teoría específica (como el sistema de impresión en serigrafía) se aplicara directamente en el trabajo práctico, ayudando a los estudiantes a resolver problemas concretos de diseño, como la selección de materiales y la creación de códigos visuales.

Dimensión pedagógica: Establecimos una estrategia pedagógica que integró visitas a la escuela y desarrollo de prototipos en clase. Esto permitió a los estudiantes aplicar los conceptos de diseño en un contexto real, ajustando sus decisiones a las necesidades del espacio y de los destinatarios del proyecto, en este caso, un afiche promocional para la escuela.



Dimensión evaluativa: La evaluación se centró en la aplicación práctica de los conocimientos, observando cómo los estudiantes adaptaron la teoría para resolver el problema específico del afiche. Esta evaluación continua permitió valorar tanto el proceso como el producto final, promoviendo un aprendizaje significativo y contextual.

¿Qué decisiones tomaron en relación, por ejemplo, a estas dimensiones? Sobre los objetivos de la materia, lo estructural, si es que varió la organización, los contenidos y las articulaciones que ustedes hicieron como también la parte de la evaluación. Un poco ya nos comentaste pero ¿podrías desarrollar mejor esta cuestión?

Sí, bueno, trato de hacerlo más simple, pero con la primera dimensión, que es la intención o los propósitos, tratamos de construirlo con las dos cátedras. Poner propósitos en común.

Tratamos de no modificar los contenidos, ni sacar contenidos de las asignaturas, sino que esos contenidos que estábamos trabajando, re acomodarlos en el cronograma de clases. Para eso tuvimos que coordinar y pensar en qué momento se daba cada uno de esos teóricos y re ordenarlos, por un sentido del avance de ese trabajo.

Entonces, desde lo estructural, desde lo organizativo si se hicieron transformaciones.

Lo que se modificó también, que fue interesante es, por ejemplo, que algunas clases teníamos en conjunto con el Taller de Diseño. También había distintas ideas. Entonces, los conocimientos de una y otra materia, hacían que esa construcción, ese propósito que habíamos pensado, tenga lógica.

Los estudiantes que no hacían taller y estaban haciendo tecnología, les faltó esa parte, entonces se perdieron algunos teóricos e hizo que se dificulte quizás esa manera de la terminación del resultado final.

Esto tiene que ver con las articulaciones, pero es un poco esto que estás contando, digamos, esas variaciones que pudieran hacer.

Sí, eso de poder compartir y tener por lo menos una clase en la que vengan los de taller a una clase de tecnología, de tecnología a ir a una clase de ellos. Lo que tuvimos que unificar fue el horario, nosotros terminamos una hora antes y el taller empezaba una hora antes para poder encontrarnos.

Esa modificación a la grilla de horario no es común que pase, pero bueno, entendíamos la importancia de poder compartir y que si esto era creado entre dos cátedras, tenía que funcionar así.

Después el tema de la evaluación, tiene una triple mirada, primero por los docentes de tecnología, que evaluamos los contenidos y la primera parte que nos tocó del proyecto general, taller hizo la segunda, pero era necesario saber qué decían los socios que participaron en cuanto al resultado final de ese prototipo y de los afiches. Entonces fue necesario esperar hasta el final y poder tener ese resultado para tener esa evaluación. La participación fue importante para definir algunas calificaciones

En el diálogo que se dio entre estudiantes, no universitarios y universitarios. Creo que a partir de ahí se despertó una creatividad que no la podemos medir, pero sí han surgido. Con el objetivo de promover su escuela, a dar a conocer a través de un afiche.

El desafío de transmitir eso que ellos contaban, de lo que significa ese espacio, no solamente como educativo, sino también como un espacio que los contiene, había que resolverlo en una imagen, en dos o en texto, y yo creo que se potenció una creatividad que puede estar más alejado de lo formal que se enseña en la academia. Entonces, desde ahí, me parece que hubo mucha creatividad.

Bueno, esto que veníamos hablando da cuenta de esta noción de la autoría docente, es decir, en estas modelizaciones que se hacen sobre el currículo original, en el pasaje del currículum prescripto a lo real.

Por lo anterior consideramos que la "autoría docente" es un factor relevante en el pasaje del currículum prescripto al currículum real.

Desde su punto de vista, ¿Considera que hay un factor creativo en el diseño de las propuestas de enseñanza?

Sí, totalmente.

Hemos seleccionado la experiencia que llevó adelante su equipo por plantear formas de involucramiento social, para ello reconocemos la noción de Diseño social (Ledesma, 2018) como una perspectiva dentro del campo del Diseño. ¿Considera relevante plantear estas perspectivas desde el trayecto formativo? ¿Por qué?

Sí, me parece que es interesante que esté, porque no todos saben qué es o qué significa el diseño social. Entonces, una cosa es diseñar para una institución y otra cosa es involucrarse y resolverlo junto a otros actores. Me parece que el diseño social tiene que construirse desde ahí, desde las dos partes, y poder unificar lo que nosotros enseñamos o lo que nos enseñaron, desde lo teórico, desde las grandes escuelas del diseño, con alguien que necesita resolver algo concreto.

Quizás el resultado, esa resolución, no es la que nosotros formalmente hubiésemos perseguido como docentes, estando acá en la facultad. Entonces, el diseño social tiene que ver con la comunicación y la



empatía entre los que construyen. Más allá de si cumple con lo formal o el mensaje. Lo importante, está en qué hizo el diseño hizo para que eso pueda suceder.

En el panorama actual del Diseño, cuando se abordan problemáticas locales se introducen metodologías que tienen que ver con el diseño colaborativo, el co-diseño o diseño participativo. Estos enfoques metodológicos permiten construir conocimiento desde la experiencia para generar intervenciones que se distinguen por su claro foco en los usuarios y su pertinencia al contexto socio-territorial en que se desarrollan. Desde su espacio curricular: En las experiencias que llevó adelante con su equipo ¿Reconoce o hace explícita alguna metodología de diseño en particular?

Sí, creo que entre las dos cátedras tenemos cada una tiene una metodología de trabajo, pero no la aplicamos estrictamente. No la terminamos de definir nosotros. El valor estuvo en esto de estar en un lugar, conocerlo, sacar fotos, escribir, hablar. La dimensión del diálogo es clave entre las personas y los estudiantes en este caso, el compartir y, sobre todo, el poder trabajar en equipo para resolver eso, me parece que es una metodología que en este caso surgió.

Sí, creo que, aunque cada una de las dos cátedras tiene su propia metodología de trabajo, no la aplicamos de forma estricta ni la definimos completamente nosotros. El valor estuvo en la experiencia de estar en el lugar, conocerlo, tomar fotos, escribir y dialogar. La dimensión del diálogo fue clave, especialmente entre los participantes y los estudiantes; ese intercambio y la posibilidad de trabajar en equipo para resolver los desafíos. Considero que esta metodología colaborativa surgió de manera natural en este contexto y fue fundamental para el proceso

Tal vez no hicieron explícito con un nombre, pero reconocen que se dio una metodología de colaboración, de diálogo y de contextualización.

Sí, eso creo que, como te dije, no lo tenemos cerrado como una metodología, pero sí sabemos que metodológicamente aplicamos varias, que son las que usamos nosotros y quizás en alguna las mezclamos, como te decía, esto de hacer un relevamiento, hacer un registro y el testeo, que no siempre existe. porque tenían que funcionar y para que funcionen se los tenían que llevar, o sea, nosotros entregamos este material a la escuela y la escuela hoy puede usarlo.

Entrevista a Rodrigo Goldsack

La entrevista apunta a recuperar la experiencia del proyecto de Práctica de Educación Experiencial realizada en conjunto con Taller de Diseño 2 en el marco un PEEE asociado con el EEMPA N° 3190 Bachillerato Popular La vuelta del Paraguay. Se recuperan los aportes de Rodrigo a partir de la conversación como complemento de la entrevista a Cristian V.

Me parece que lo interesante del proyecto fue combinar las materias de Taller y Tecnología y que los estudiantes podían ver el proyecto desde las dos áreas, que es un poco el déficit que tiene nuestra carrera, que la tecnología va por un lado, el taller va por otro. En esta práctica, digamos, experiencial, ellos tenían que primero tener contacto con un actor social específico, resolver una problemática que tiene que ver con la escasez de recursos, entonces pensar el Diseño para un contexto distinto y después pensar el diseño por fuera de la digitalidad, esto es un ejercicio que ellos no están acostumbrados a hacer. Este mismo afiche lo habían pensado con texturas a partir de fractales o imágenes (digitales), después tenía que pasar al papel y esa textura la podés lograr con un papel de ese estilo. entonces esto exigía trabajar los colores de otra manera, cómo poder resolver la impresión a partir de tu propio diseño, entonces cómo esa construcción del dispositivo era una limitante tecnológica hacía repensar sus propias prácticas de diseño. Creo que eso fue muy interesante, no solamente por esta mirada más social sobre el diseño, sino también repensar tu propia disciplina a partir de esta combinación que hace que vos pienses el diseño en otras circunstancias y con otras herramientas.

Fue bastante interesante como propuesta unificada entre cátedras y también que tenga una vinculación con material concreto, como también con una escuela que es un actor social que nos permite escuchar.

Y lo novedoso también de esto es que fueron al sitio, pero también vinieron a la facultad, que no es tan común también. Los propios estudiantes pudieron enseñarles a cómo utilizar su propio dispositivo. Entonces también había una cuestión educativa hacia otro actor, con otras lógicas. Porque esa escuela secundaria no es igual a otras escuelas, tiene su perfil particular que había que entender.



Es Magister en Docencia Universitaria (FHUC- UNL) y Diseñador Gráfico en Comunicación Visual por la Universidad Nacional del Litoral. UNL docente titular en la materia Tecnología 1 y 2 de la LDCV.

Entrevista a Laura Badella

ENTREVISTA A
DOCENTES DE LA LDCV
3/5 LAURA BADELLA

La entrevista apuntó a recuperar la experiencia de una Práctica Extensión de Educación Experiencial (PEEE) Proyecto "Diseño de información expandido con perspectiva de género: construcción de experiencias narrativas analógica-digitales a partir de cuentos infantiles reversionados".

Teniendo en cuenta que el Diseño es una disciplina práctica que implica reflexión acción y se orienta a la transformación del hábitat, nos interesa indagar sobre el valor otorgado a la experiencia en los trayectos formativos de los estudiantes, sobre esto: ¿Qué valor tiene el aprendizaje basado en la experiencia en el tratamiento del contenido de su espacio curricular?

Bueno, voy por partes. Por un lado, en cuanto al valor de estas experiencias en el proceso formativo de los estudiantes, yo creo que son muy importantes, por eso también me parece que es muy importante este interés de la universidad por curricularizar la extensión.

Y uno de los dispositivos, si se quiere, para llevarlo adelante son precisamente estas prácticas de extensión de educación experiencial. Me parece que son precisamente las prácticas que hacen que los estudiantes y las estudiantes puedan realizar o trabajar en un contexto real y concreto, una cuestión que es inherente al concepto de experiencialidad. Entonces, me parece que sacarlos en el aula y que los estudiantes y las estudiantes puedan tener la posibilidad de estar en el contexto y allí poder intercambiar y entrevistar y dialogar con los actores reales que están involucrados en esa práctica.

Poder de primera mano, con ellos como protagonistas, observar, transitar el entorno, el contexto donde van a realizar ese trabajo. Me parece que ese es el valor más significativo que tiene. En carreras como la nuestra, que son carreras profesionalistas y proyectuales, estamos más acostumbrados a trabajar en procesos proyectuales con trabajos en donde simulamos, recreamos cierta situación. Me parece que ese cambio, ese salto de lo simulado a lo real es lo que por ahí le da un valor agregado que me parece importante.

¿En qué aporta a la formación de los futuros diseñadores?

Vuelvo a esto de la carrera profesionalista. Hay dos cuestiones que aportan a los estudiantes. Por un lado, esto que veníamos hablando antes, de que los ponen en una situación real en donde ellos tienen que también poder desenvolverse para dialogar, entrevistar a estos actores que son también reales, esto requiere, de otras capacidades y de poder desenvolverse de otra manera, no solamente imaginar esa situación o suponerla, sino que en lugar de eso tienen como la evidencia, lo empírico que les dice, cómo orientar esas decisiones proyectuales y de diseño.

Y por el otro lado, esto de poder trabajar con problemáticas sociales. Y eso tiene que ver con una formación más integral del estudiante, que tiene que ver con generar profesionales con una capacidad crítica y ese compromiso social. Esa obligación en términos de compromiso social que tenemos con la sociedad de alguna manera devolver desde nuestra formación y aportar a la construcción de una mejor sociedad ¿no? Pero por el otro lado, el hecho de ponerlo frente a problemáticas complejas también le da otra perspectiva a la propia carrera, me parece. Porque creo que ahora ya no tanto, porque ya hay mucho más desarrollo y camino, pero me parece que esto permite evitar que se queden en pensar al Diseño desde una mirada mercantilista, empresarial y demás.

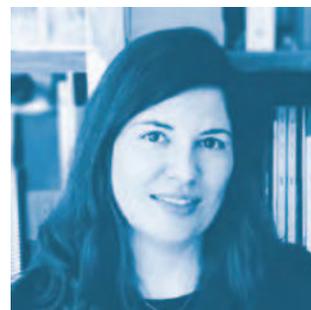
Como el diseño aporta significativamente a poder repensar ciertas problemáticas complejas. Entonces me parece que está bueno porque abre otro campo de reflexión de la disciplina.

¿Considera que estas prácticas ayudan a internalizar el proceso proyectual?

Sobre esto, me detengo un poco también a esta cuestión metodológica y del proceso proyectual en este "aprender haciendo" en el que esas experiencias que tienen los estudiantes por fuera del aula contribuyen al proceso proyectual. Eso implica, en términos operativos pensar cómo dar el trabajo práctico o el proyecto y las instancias dentro del plan. De organizarlos y de que esos encuentros que ellos tienen a su vez sean en momentos significativos para enriquecer ese proceso proyectual. Desde la cátedra, vamos guionando ese plan de trabajo y que tiene que ver justamente con poder hacer significativo esos encuentros.

Entonces desde ese lugar me parece que se modifica un poco el proceso proyectual nosotros como docentes tenemos que tener en cuenta que no estamos trabajando ante una situación simulada, sino ante una situación real en la que también nosotros tenemos que formarnos para eso y estar como preparados para atender estas cuestiones que son propias de ese contexto de enseñanza.

La noción de construcción metodológica que abordamos pone énfasis en la centralidad de la propuesta



Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UN y Magíster en Didácticas Específicas de la FHUC-UNL. Docente investigadora categorizada. Directora de Extensión de la Facultad de Ingeniería Química de la UNL. En la FADU-UNL, miembro del LIDEM (Laboratorio de Insumos Didácticos para la Educación Multimedia) y Docente en las asignaturas: Taller de Diseño 3 Cátedra Albrecht, Teoría y Crítica, y Tesina. Responsable del Área de Diseño de la FIQ-UNL.

pedagógica y el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza, pero fundamentalmente en las articulaciones necesarias para su concreción. En este sentido se conforman como un acto singularmente creativo por parte de quienes tienen a cargo las cátedras. ¿Qué decisiones han tomado desde su propuesta en relación a las siguientes dimensiones?

- a) la intencional o los propósitos del espacio curricular**
- b) la estructural o cómo está organizada la materia**
- c) la curricular y los contenidos del programa**
- d) la pedagógica o las estrategias y articulaciones**
- e) la evaluativa**

Sobre alguno de esos aspectos, si podés contar qué articulaciones o modificaciones ustedes van haciendo para concretar estas experiencias. Bien. Sí, se hacen modificaciones.

Por ejemplo, el trabajo práctico que nosotros actualmente estamos realizando, ya lo hicimos sin ser articulado con una práctica de extensión, o sea, como una suerte de simulación. Y en esta oportunidad fue la experiencia con un caso o situación real.

Entonces, primero cambia el sentido y se modifican cuestiones que tienen que ver con el plan de trabajo, porque entonces hay que destinar ciertas clases que antes estaban destinadas a un trabajo en un taller, a ir a un sitio o a invitar a los actores involucrados. Entonces eso hay que contemplarlo porque los tiempos no cambian demasiado.

Podemos extender un poco el trabajo práctico, pero en líneas generales, tenemos que tratar de armarlo de la mejor manera posible en el tiempo previsto, porque después tenemos otros trabajos prácticos contemplados.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, que incluso eso nosotros los transparentamos en el formulario que nos hacen completar para la PEEE, es que si bien continúa siendo el foco el aprendizaje de ciertos contenidos netamente disciplinares, en este caso todo lo que tiene que ver con el diseño de información, diseño de experiencia y diseño editorial se le suma también aquellos objetivos que tienen que ver con esta experiencia en particular.

Cuando un proyecto es simulado la situación está dada. En el caso de una experiencia real hay un cambio, porque hay que contemplar también todo ese proceso que transitan los estudiantes, toda esa experiencia que traen, y eso también lo tenemos que tener en cuenta.

Y esto que mencionas, se debe actualizar en los criterios de evaluación ¿no?

En los criterios evaluativos también hay como dos situaciones que se contemplan. En estos casos se hace un cierre en el que se invita a los actores y que los propios estudiantes tienen que explicarle a otras personas, que no son necesariamente docentes, y tienen que dar cuenta de su experiencia. Entonces ahí, y eso nosotros lo vamos a tomar como parte de los criterios de evaluación, la manera en que se desempeñan para poder comunicar este trabajo a personas que no pertenecen a la disciplina, sino que son, si se quiere, los usuarios a quienes fue destinado el proyecto, que son personas, digamos, de la biblioteca en este caso. En esta presentación, tiene más que ver con ese compromiso que asumieron y esas decisiones que tomaron a nivel de compromiso social, con la problemática

Para explicar las decisiones de diseño tienen otro dispositivo que es la memoria descriptiva, que entregan como informe escrito, en el que reseñan, cuáles fueron esas decisiones que tomaron para esa resolución final.

Desde su punto de vista, ¿Considera que hay un factor creativo en el diseño de las propuestas de enseñanza?

Yo creo que sí (piensa) Si la palabra es creatividad como yo la entiendo. Este trabajo en particular, fue un trabajo que salió netamente del equipo docente actual y que tratamos la cuestión de cómo enseñar un contenido disciplinar desde una problemática social compleja.

Me parece que ahí hay también, no sé si en términos de creatividad, pero sí de poner en juego el desafío de replantear el trabajo práctico para que realmente sirva a los fines para los cuales fueron creados.

Es un desafío para nosotros docentes, que pensamos ese trabajo para una situación simulada a que efectivamente se ponga a prueba en situaciones que realmente se apliquen.

Porque ahí me parece que también entran otras estrategias que tienen que ver en cómo damos ese proyecto. Entonces, aquí aparece el proyecto involucra instancias de clases teóricas explicativas teóricas donde se explica la cuestión de contenidos disciplinares que tienen que ver con diseño de información y demás. Pero también trabajamos como parte de esa estrategia traer las voces de protagonistas para que ellos puedan explicar de primera mano la problemática donde estas

¿ Considera relevante plantear estas perspectivas desde el trayecto formativo? ¿Por qué?



Yo creo que sí, que es muy importante. De hecho, trabajamos varios, o sea, nosotros tenemos una asignatura anual y ahí me salgo del perfil extensionista. Nosotros tenemos dos cuatrimestres. Desde que estoy en el taller como adjunta, me interesa que los estudiantes puedan ver como dos perspectivas del diseño.

Por un lado, me parece que es muy importante introducir el diseño social y en el primer cuatrimestre trabajamos fuertemente en trabajos prácticos vinculados a lo social desde diferentes temáticas. Trabajamos fuertemente con todos con temas problemáticas sociales. Hemos trabajado en la visualización de datos sobre pobreza, educación o este año el proyecto del desplegable es netamente social.

Mientras que, en el segundo cuatrimestre, trabajamos un proyecto de identidad que es la cuestión transversal, que tiene la cátedra por tener una línea fuertemente en identidad y branding.

Yo creo que también es importante no perder cuál es el campo profesional que van a tener los estudiantes. Me parece que una experiencia en otro tipo de contexto como instituciones públicas, empresas privadas que también ellos deben transitar para ver cómo es pensar una identidad, un branding.

En el panorama actual del Diseño, cuando se abordan problemáticas locales se introducen metodologías que tienen que ver con el diseño colaborativo, el co-diseño o diseño participativo.

Estos enfoques metodológicos permiten construir conocimiento desde la experiencia para generar intervenciones que se distinguen por su claro foco en los usuarios y su pertinencia al contexto socio-territorial en que se desarrollan. Desde su espacio curricular: En las experiencias que llevó adelante con su equipo ¿Reconoce o hace explícita alguna metodología de diseño en particular?

No, no las explicitamos al menos por ahora y tampoco sé hasta qué punto son tan participativas. O sea, es a lo que aspiramos por supuesto, pero me parece que todavía no estamos en condiciones de decir que realizamos prácticas de extensión de codiseño participativas tal como lo entiende Manzini, en donde todos los actores participan y aportan. Entonces en ese sentido me parece que por diversas situaciones que tienen que ver con los tiempos y las interrupciones del cursado no me atrevería a decir que fue una práctica de codiseño porque, si bien trabajamos en ese contexto con los actores, no pudimos lograr que haya como un feedbacky que haya un real aporte e incluir a las chicas de la biblioteca en el proceso con los estudiantes. Es a lo que queremos llegar y vamos a ir mejorando esta experiencia.



Entrevista a Ignacio Riboldi

Ignacio es docente adjunto en el Taller de Diseño 4 de la LDCV Cátedra Albrecht.

La entrevista apunta a recuperar la experiencia de los proyectos de alto impacto realizados durante el 2023 en el Taller de Diseño IV.

Teniendo en cuenta que el Diseño es una disciplina práctica que implica reflexión acción y se orienta a la transformación del hábitat, nos interesa indagar sobre el valor otorgado a la experiencia en los trayectos formativos de los estudiantes, sobre esto:

¿Qué valor tiene el aprendizaje basado en la experiencia en el tratamiento del contenido de su espacio curricular? ¿En qué aporta a la formación de los futuros diseñadores?

Entendemos que los procesos atravesados «con el cuerpo» otorgan aprendizajes más completos y complejos. El diseño de experiencia es uno de los pilares de nuestra propuesta de T4 tanto por la multiplicidad de factores necesarios de atender, en la resolución de proyectos de esta naturaleza, como por su cercanía a una realidad profesional. Esa realidad profesional suele tener condicionantes económicas, tecnológicas, de tiempo, de acceso (diseño universal), de discurso (género) u otras. Consideramos que los diseños fruto de esas prácticas se aproximan, desde la simulación, a la actividad profesional futura.

Dado que el “aprender haciendo” constituye el núcleo epistémico de nuestra disciplina. Desde la propuesta pedagógica que ustedes plantean: ¿Qué particularidades adquieren el aprendizaje proyectual cuando se abordan problemáticas de la realidad o vinculadas al territorio?

El trabajo en territorio conecta con el fenómeno desde una proximidad diferente, hablar con los agentes afectados, transitar los ambientes, establecer vínculos emocionales y compromisos reales, saca a los estudiantes de la comodidad que otorga la práctica de laboratorio habitual para operar sobre la realidad, no sólo con el kit de habilidades disciplinares adquiridas sino también con la plasticidad que demandan los vínculos sociales. Trabajar con el territorio nos permite desarrollar un conocimiento cabal de las problemáticas, devuelve una sensibilidad especial, que no es habitual en el grueso de las actividades académicas.

¿Considera que estas prácticas ayudan a internalizar el proceso proyectual?

En lo particular el «proceso proyectual» es una realidad evocada por todos pero misteriosa, inasible. En T4 recurrimos al design thinking como método posible para establecer un proceso más o menos estandarizado de trabajo. Este método propone ordenar los desarrollos, de Diseño u otros, en 5 fases (empatizar, definir, idear, prototipar y testear). Las fases 2, 3 y 4 son comunes a casi todas las actividades proyectuales de la Carrera, pero empatizar y testear lo producido no es habitual.

En respuesta a la pregunta entendemos que incorporar el acercamiento o empatía a la problemática así como el ajuste de lo producido luego de someter lo hecho a una prueba de control (instancias que exigimos en estos proyectos) colabora en la comprensión de procesos de diseño más efectivos.

La noción de construcción metodológica que abordamos pone énfasis en la centralidad de la propuesta pedagógica y el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza, pero fundamentalmente en las articulaciones necesarias para su concreción. En este sentido se conforman como un acto singularmente creativo por parte de quienes tienen a cargo las cátedras.

¿Qué decisiones han tomado desde su propuesta en relación a las siguientes dimensiones?

- a) la intencional o los propósitos del espacio curricular
- b) la estructural o cómo está organizada la materia
- c) la curricular y los contenidos del programa
- d) la pedagógica o las estrategias y articulaciones
- e) la evaluativa

Sobre los propósitos, el Taller es un ámbito, como se menciona arriba, en el que se aprende haciendo y esa dinámica habilita a una flexibilidad tal en la que la curiosidad, lo experimental y el riesgo reclaman la misma atención que las certezas. Dicho esto T4 se dispone como un espacio en el que confluyen no sólo los conocimientos de las demás áreas sino también de los ciclos anteriores, lo que propicia, en esa clave, a un intercambio entre «pares» estudiantes-docentes. Es así que hacemos uso de los recursos conocidos (clases teóricas, clases prácticas, puestas en común, proyecciones, exposiciones, ambientes virtuales, etc.) sino también de los propuestos por los estudiantes según sus propuestas (programación, realidad aumentada,



Es Diseñador gráfico y docente adjunto en el Taller de Diseño 4 de la LDCV (FADU-UNL) Cátedra Albrecht e investigador.

una performance, gastronomía, música, ¿perfumes?).

Con respecto a lo estructural, al ser una materia anual se organiza, a partir de los cuatrimestres, en dos bloques. El primero a partir de trabajos prácticos que vinculan nuevas tecnologías con tipologías conocidas. El segundo con un proyecto de alta complejidad que conecta Diseño de experiencia con problemáticas sociales locales.

Sobre la cuestión curricular y los contenidos del programa, el nivel es entendido como ámbito de entrenamiento, como puente de varios carriles, hacia una investigación o tesina de graduación en lo inmediato, hacia la constitución de un profesional reflexivo con compromiso ético o como analista partícipe de nuevas redacciones disciplinares, pero en todos los casos interesa estimular la capacidad reflexiva en torno a la prefiguración de próximos y mejores escenarios posibles. Tal vez tiene que ver con recuperar la idea de proyecto como proceso en donde el diseñador necesita asumirse como gestor antes que como operario. En cuanto a la dimensión pedagógica y las articulaciones, el recorrido por los niveles propone que hacia el final de los mismos el vínculo docente-alumno evolucione hacia el seguimiento de una autogestión. En T4 esto se materializa a partir de la generación de estrategias y programas de trabajo que cada equipo de estudiantes propone y desarrolla en función de las consignas puestas en juego. Podría leerse como un ¿aprendizaje basado en problemas?

Sobre la evaluación entendemos las actividades como procesos, ponderando el recorrido por encima de los resultados. Decimos que, en oposición a una enseñanza del resultado, en el taller el objeto de enseñanza es la gestión de un proceso de diseño, para que el aprendizaje no sea episódico.

Desde su punto de vista, ¿Considera que hay un factor creativo en el diseño de las propuestas de enseñanza?

Sí, pero con las demoras naturales que tienen los ambientes académicos. Nuestra disciplina tiene una conexión umbilical con lo tecnológico y muchas veces la velocidad de los avances propone un ritmo que la academia asimila lentamente y, creemos, allí hay un terreno fértil sobre el cuál necesitamos avanzar con agilidad para que el vector creatividad no se solidifique sobre materialidades conocidas. La incorporación de novedades a las propuestas de enseñanza sabe más a aggiornamento que a innovación.

¿Considera relevante plantear estas perspectivas desde el trayecto formativo? ¿Por qué?

Definitivamente. Porque de lo contrario estaríamos formando a partir de lo técnico o peor aún desde lo mecánico. Pensar en diseño social es al mismo tiempo pensar en una ética profesional, ética que —ensayamos— se relaciona con un verdadero compromiso de época (en tiempo y espacio) y con un nuevo entendimiento de la respuesta frente a lo imponderable. La sensibilidad social es en suma sensibilidad contextual y el contexto está en permanente movimiento. Interesa entonces asumir que toda prefiguración deviene en agilidad y entrenamiento para poder reaccionar con propuestas positivas en un mundo de necesidades inmediatas. En un escenario de «demasiado diseño en el aire», en donde el frenesí es el tempo, el Diseño asume un rol de preferencia vehiculizado intercambios. Frente a esa imagen, la consciencia en el ejercicio se vuelve sanitaria, necesaria para la salud de las sociedades en que participa.

¿Reconoce o hace explícita alguna metodología de diseño en particular?

No explicitado en esos términos, entendemos que un trabajo serio de co-diseño necesita de una maduración que excede los tiempos estipulados para estas prácticas, de todos modos las experiencias en territorio son abiertas y en ellas sí participan ambas partes: usuarios y diseñadores.

Compartimos una cuenta de IG que publica, en el día de la fecha, una historia que ilustra esto:

<https://www.instagram.com/stories/puentes.sf/>



Entrevista a Mercedes Nicolini

Teniendo en cuenta que el Diseño es una disciplina práctica que implica reflexión acción y se orienta a la transformación del hábitat, nos interesa indagar sobre el valor otorgado a la experiencia en los trayectos formativos de los estudiantes, sobre esto:

¿Qué valor tiene el aprendizaje basado en la experiencia en el tratamiento del contenido de su espacio curricular? ¿En qué aporta a la formación de los futuros diseñadores?

El diseño de experiencia se trabaja en el taller de diseño y se propone entender al Diseño de manera amplia e integral. Busca el abordaje al proyecto en contextos reales, permite la innovación educativa, rompe con las barreras del taller como espacio físico, entre las características que podemos nombrar. La planificación del taller de Diseño, siempre se piensa de manera vertical e integrada permitiendo al grupo de estudiantes un recorrido por diferentes itinerarios que se proponen a partir del Diseño de experiencias. Inician con recorridos de experiencias propias, luego problemáticas pequeñas y luego llegan a resolver problemáticas complejas dentro de contexto reales. Otorgando a los estudiantes la posibilidad de reconocer problemáticas amplias disciplinares y el futuro trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.

Dado que el “aprender haciendo” constituye el núcleo epistémico de nuestra disciplina. Desde la propuesta pedagógica que ustedes plantean:

¿Qué particularidades adquieren el aprendizaje proyectual cuando se abordan problemáticas de la realidad o vinculadas al territorio?

Los talleres desempeñan un papel distintivo en la formación de disciplinas proyectuales en la educación superior. Otorgan un rasgo singular y único al proceso de enseñanza, los talleres representan el ámbito natural para las prácticas de disciplinas proyectuales, y su dinámica implica una diversidad de situaciones para lograr una comprensión más completa de la complejidad inherente a la enseñanza de disciplinas proyectuales.

Los Talleres, guiados por la experiencia, implica que los procesos de enseñanza y aprendizajes se desarrollen en espacios completamente inmersivos. Tanto estudiantes como docentes deben estar preparados para enfrentar la imprevisibilidad del contexto y estar dispuestos a concebir estrategias innovadoras para abordar desafíos complejos.

En la enseñanza del Diseño de Comunicación Visual, esta articulación de experiencias vivenciales permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos de manera práctica y contextualizada, conectando teoría y práctica de manera más efectiva. Las narrativas digitales transmedia embebidas en el currículo facilitan el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, donde los estudiantes pueden experimentar con diferentes medios y formatos, explorando nuevas formas de comunicación y expresión visual.

Desde las experiencias que plantean: ¿Considera que estas prácticas ayudan a internalizar el proceso proyectual?

Las prácticas experienciales permiten abordar un problema real y acercarnos a la sociedad como operadores culturales. Desde este lugar, estas prácticas permiten profundizar procesos proyectuales y fomentan el compromiso social.

La noción de construcción metodológica que abordamos pone énfasis en la centralidad de la propuesta pedagógica y el valor asignado a la relación forma-contenido en los procesos de enseñanza, pero fundamentalmente en las articulaciones necesarias para su concreción. En este sentido se conforman como un acto singularmente creativo por parte de quienes tienen a cargo las cátedras.

¿Qué decisiones han tomado desde su propuesta en relación a las siguientes dimensiones?

- a) la intencional o los propósitos del espacio curricular
- b) la estructural o cómo está organizada la materia
- c) la curricular y los contenidos del programa
- d) la pedagógica o las estrategias y articulaciones
- e) la evaluativa

Las decisiones se tomaron en taller 2 en relación a la curricular y los contenidos del programa y la pedagógica o las estrategias y articulaciones. Proponiendo un cruce y articulación con el contexto y con otra asignatura de la carrera.



Profesora titular a cargo del Taller Introductorio a las tres carreras de grado, Taller de Diseño I de la LDCV y Adjunta del Taller de Diseño II, III y IV (con funciones en taller II) de la Licenciatura Diseño de la Comunicación Visual de la FADU-UNL.

Además es Docente de Posgrado de la FADU-UNL, UNPA y UNNOBA y forma parte del Comité Académico de la Maestría en Diseño de Medios Editoriales Analógicos y Digitales de la FADU-UNL.

Por lo anterior consideramos que la “autoría docente” es un factor relevante en el pasaje del currículum prescripto al currículum real. Desde su punto de vista, ¿Considera que hay un factor creativo en las estrategias de las propuestas de enseñanza?

Las propuestas de enseñanza que trabaja el grupo docente en los Talleres de diseño representa un gran alto valor creativo y propone lógicas distintas a las asignaturas teóricas de nuestras carreras. El diseño de experiencia en nuestro caso articula practicas distintas en cada proyecto o tema propuesto a al grupo de estudiantes.

Hemos seleccionado la experiencia que llevó adelante su equipo por plantear formas de involucramiento social, para ello reconocemos la noción de Diseño social (Ledesma, 2018) como una perspectiva dentro del campo del Diseño. ¿ Considera relevante plantear estas perspectivas desde el trayecto formativo? ¿Por qué?

Si, nosotros somos un equipo que comparte esa posición y trabajamos el rol social de diseño en la planificación vertical. El diseñador debe reconocer el rol social que tienen además de pensar en practicas comerciales actuales.

En las experiencias que llevó adelante con su equipo ¿Reconoce o hace explícita alguna metodología de diseño en particular?

Siempre se llevan adelante metodologías... Por lo general primero se reconoce el problema, se analiza, se busca similitudes en casos o realidades parecidas. Para luego poder reconocer el problema de diseño y abordar soluciones. Finalmente, en algunos casos se pone en el contexto y se testea el funcionamiento y en otros no.



Entrevistas a estudiantes de Taller 4

Las entrevistas se realizaron mediante formulario digital y apuntan a recuperar la experiencia de los proyectos de alto impacto social realizados durante el 2023 en el Taller de Diseño 4 de la LDCV Cátedra Albrecht.



¿Qué aportó dentro de tu trayecto formativo salir al terreno e involucrarte con una problemáticas de la realidad?

Estudiante 1: Salir de la zona de confort para aprender desde el punto de vista de vecinos e involucrados en las problemáticas, encontrándonos con información real por fuera de fotos de internet o simples suposiciones. Conocer el terreno donde vas a trabajar es imprescindible para poder ponerte en la piel del problema.

Estudiante 2: Ver la realidad en la que vive mucha gente.

Estudiante 3: Conocer la problemática en realidad, poder empatizar con las personas afectadas y a la hora de diseñar y comunicar es un factor importante conocer de lo que hablamos, qué queremos transmitir y cómo nuestras comunicaciones pueden ayudar.

Estudiante 4: Para mí fue un antes y un después en la carrera, no solo por haber tenido la posibilidad de aplicar lo aprendido en estos años, sino que también me dio la posibilidad de ponerme a prueba a mí misma como futura profesional y ver como lograba desempeñarme dentro de distintos contextos. Finalmente me quedo con las personas e historias que conocí en el proceso y como el proyecto ratificó mi postura de que lo que hagamos desde la empatía siempre va a ser un poco mejor.

Estudiante 5: Ayudó a reforzar la idea de que el diseño es más que "hacer dibujitos" (como nos dicen) y genuinamente se puede aportar a la sociedad.

Estudiante 6: Una visión más amplia de qué utilidad y aplicaciones puede tener el Diseño en general en ambientes más precarios

Estudiante 7: El mayor aporte fue la experiencia de hacer diseño social. Darnos cuenta que con el diseño realmente podemos llegar a qué las personas tomen conciencia y actúen en consecuencia.

Estudiante 8: El trato con la gente sobre todo. El hecho de crear una solución real y llevarla a cabo por nuestros propios medios fue muy distinto a proponer soluciones más abstractas o no posibles para hacerlo en la realidad, a diferencia de otros proyectos anteriores.

¿Qué actividades realizadas les parecieron más interesantes? ¿Por qué?

Estudiante 1: Los talleres de reciclaje en la vecinal del barrio, ver cómo se sumaron los vecinos para realmente involucrarse con interés en nuestra propuesta. Por otro lado, cuando fuimos a realizar una limpieza de un microbasural y fuimos muy bien recibidos por los vecinos quienes nos felicitaron por nuestra iniciativa.

Estudiante 2: Los talleres cuando convocamos a gente para que se involucren y aprendan a reutilizar varios elementos

Estudiante 3: Los talleres de reciclaje siendo esta una forma directa de interactuar con la problemática y con las personas afectadas por la misma.

Estudiante 4: En nuestro proyecto contábamos con varias etapas y en lo personal las que más me gustaron fueron la etapa 1 de pegada de afiches por la ciudad y la etapa final de la colecta de alimentos.

Estudiante 5: De las más interesantes fue la muestra con vecinos, ya que hubo un intercambio gratificante de ellos hacia nuestro proyecto, ya que expresaban que de verdad se identificaban con los conceptos que nosotras recabamos y compusimos visualmente de su barrio.

Estudiante 6: Las entrevistas y la recolección de ideas/recorte de aspectos cotidianos del espacio transmitidos al aspecto digital del proyecto. Descubrir que les era importante a los habitantes, sus costumbres y tesoros reflejados en la identidad barrial que planteamos.

Estudiante 7: La pintada de la calle. Me pareció interesante porque no esperábamos que los chicos después de un boliche se copen tanto como lo hicieron.

Estudiante 8: En nuestro caso, llevar a cabo la pintada en la zona de los boliches. Todo el proyecto de campaña y concientización dependía no solo de esta actividad sino de la voluntad de la gente por ayudar.

¿Cuáles son las marcas que caracterizan a esta experiencia? Si ha participado de otros proyectos, ¿cuáles son las marcas comunes y cuáles las principales diferencias?

Estudiante 1: La unión de los vecinos que sufren de esta problemática, las denuncias que realizan

La muestra se compone de 8 estudiantes que participaron de los proyectos de Alto impacto social del Taller IV Cátedra Albrecht.



Estudiantes entrevistados Taller Diseño 4 (2023)

Estudiante 1
Proyecto ReVive Santa Fe

Estudiante 2
Proyecto ReVive Santa Fe

Estudiante 3
Proyecto Revive Santa Fe

Estudiante 4
Proyecto Punto en Común
Lara Cereijo

Estudiante 5
Proyecto Somos Alto Verde

Estudiante 6
Proyecto Somos Alto Verde

Estudiante 7
Quedate en Línea

Estudiante 8
Quedate en Línea

informalmente con nosotros.

Estudiante 2: -

Estudiante 3: El diseño social y ver realmente cómo afecta el diseño a la sociedad y cómo puede afectar al entorno en el que está, salir del "laboratorio" y empezar a proyectar sobre el terreno.

Estudiante 4: En nuestro proyecto en particular a mí me dejó una satisfacción muy grande el haber ayudado a personas que no conocía ni ellos a mí. Esta creo que es una de las principales marcas que veo en común, el saber que puedes hacer la diferencia en algo por más mínimo que parezca, y en cuanto a diferencias creo que varía dependiendo el proyecto pero pueden ser aprendizajes distintos.

Estudiante 5: Se caracteriza por revalorizar.

Estudiante 6: Yo interpreto como marca a algo que me haya dejado un impacto a largo plazo, y supongo que en este caso es continuar descubriendo en qué aspectos menos clásicos o cotidianos el diseño puede ser de utilidad. Hay que salir a buscar las problemáticas, clientes y usuarios que necesiten alguna resolución comunicativa o de diseño, ya que normalmente los usuarios no son conscientes de la existencia problemática en sí o cómo puede resolverse.

Estudiante 7: Lo que más caracteriza nuestra experiencia es la pintada para concientizar la falta de un corredor seguro

Estudiante 8:

¿Es posible pensar que una actividad curricular cambia la manera de ver la disciplina?

¿Despertó en ustedes algún interés en particular vinculado con la investigación o un perfil de la disciplina que no conocían?

Estudiante 1: Yo creo que sí puede cambiar la manera de ver la disciplina. Ante el desconocimiento, el común de la gente piensa que el diseño es hacer publicaciones de redes sociales, sin saber que el diseño es un universo tan amplio que está en todos lados. Personalmente me despertó en mí el trabajo de campo e involucrarme con, valga la redundancia, los involucrados. Comenzó a interesarme el diseño social.

Estudiante 2: Sí, la actividad cambia la forma de ver a la disciplina.

Estudiante 3: Obviamente, me resultó especialmente interesante el hecho de dejar de hipotetizar y empezar a proyectar a lo real, a buscar soluciones que puedan ayudar, si bien tuvo sus inconvenientes al principio, una vez resuelto, es una experiencia increíble, es una forma de ver al diseño desde otro punto, no es sólo diseñar, hay que conocer su contexto, problemática, zonas afectadas, hay que ir y conocer realmente el problema.

Estudiante 4: Una actividad curricular CAMBIA SI O SI la manera de ver la disciplina. En lo personal me despertó dudas respecto a la disciplina y la relación con este tipo de proyectos y creo que en un futuro si me iría a la investigación.

Estudiante 5: Creo que este trabajo cambió mucho el sentido social de nuestra carrera; de ahora en más pensar en diseñar para que sea funcional y se puedan interpelar el otro y no solo la mirada personal.

Sujeto 6: Sí creo que ayuda a ampliar el horizonte de cada uno, y en especial como comento el de entender que en nuestra disciplina creo que es más común que identifiquemos nosotros la problemática y falencia para ofrecer soluciones acordes al diseño o comunicación visual. Creo que solo en un ámbito más formal, empresarial o dentro de un estudio de diseño llegan problemáticas más encaminadas ya que el cliente es consciente que necesita una resolución abocada al diseño. Es creo yo mucho más interesante y educativo cuando uno trabaja desde un problema desde cero, inclusive instruyendo al cliente/comunidad durante el proceso.

Estudiante 7: Sí, creo que este tipo de experiencia te abre la cabeza. Te hace dar cuenta de la importancia de nuestra disciplina en la sociedad.

Estudiante 8: Sí, cambia la manera de pensar totalmente. Desde el hecho de salir de la computadora, de solo diseñar por diseñador, toparse con la realidad y sentir la problemática como propia.

En cuanto al proceso de diseño la experiencia en territorio implica otras dinámicas y el vínculo con personas. ¿Qué métodos y técnicas utilizaron para involucrarse con la problemática?

Por ejemplo: en la etapa de información, formulación, prototipado y testeo.

Estudiante 1: En la etapa de información, comenzamos recolectando información pública, en portales de noticias principalmente. Cuando comenzamos con la formulación hicimos una primera



visita al barrio relevando la realidad más allá de lo que se muestra en los portales, realmente era mucho más grave el problema de lo que se muestra, si no vas, no podés dimensionarlo. A partir de estas primeras visitas pudimos generar el prototipo de nuestra propuesta, los ejes que la definían y qué era lo más indicado para hacer en cada una. Cuando lo definimos, nos pusimos manos a la obra. Con el testeo, realizamos un primer taller en la vecinal que nos ayudó a detectar problemáticas duras del diseño. Cuando testeamos los carteles en la vía pública, al principio creo que se rechazaron porque fueron descolgados por los vecinos. El testeo de nuestra web de denuncia fue realizado vía zoom con vecinos del barrio y pudimos tomar sus aportes para un mejor funcionamiento de la misma. En redes sociales, vimos cuáles publicaciones tuvieron más alcance e interacción, para ir por ese lado. Después de todas las correcciones pertinentes, volvimos a realizar el testeo de todo, con un poco más de interés del barrio y pudimos detectar los últimos detalles a resolver para nuestra presentación final del proyecto.

Estudiante 2: Realizamos talleres de reciclajes, convocatorias para limpiar un basural, testeos y carteles que ubicamos estratégicamente en la vía pública

Estudiante 3: Al principio fue un trabajo de recolectar información, mapear las zonas afectadas e ir centralizando el problema, después recurrimos a notas que hablaran sobre el problema, se hicieron encuestas, se realizaron encuentros con vecinales, y junto con ellos se realizaron talleres de reciclaje, el diseño de piezas también fue un reto, trabajar desde los valores de la marca, cartones reciclados, stencil, todo relacionado al reciclaje

Estudiante 4: En la mayoría de las etapas, sobre todo en la de investigación, utilizamos distintos formularios dependiendo a quién iba dirigido. Las preguntas las mantuvimos a lo largo del proyecto para asegurarnos de que íbamos por el camino que queríamos. Hicimos varias pruebas de diseño de afiches y papelería en gral. Y por último hicimos testeos de un "experimento social" en el cuál queríamos ver la reacción de la gente

Sujeto 5: Utilizamos mayormente las encuestas y charlas con los vecinos en la mayoría de las etapas ya que la primera etapa para formular, las correcciones y el testeos fue atravesado por encuestas y entrevistas con vecinos.

Estudiante 6: Nuestro proceso implicó varias visitas casuales al espacio, búsqueda de información en línea del barrio (ya sea de fuentes periódicas o de producción propia de los vecinos) y lo más importante considero fueron las entrevistas directas con los vecinos. Ya que enriquecieron la historia del barrio e indicaron puntos claves del espacio e historia que no debíamos pasar en alto en el momento de plasmar la identidad barrial. Finalmente la muestra y actividades interactivas con los vecinos nos permitió descubrir que los vecinos disfrutaban mucho de que su historia y barrio fueran plasmadas en varios formatos, llevando de recuerdo alguna producción material que llevamos (libro de poesía, postales fotográficas, stickers, tote bags).

Estudiante 7: Hicimos muchas encuestas a nuestro público objetivo, entrevistamos a los dueños de los boliches, investigamos los antecedentes en la zona, fuimos a caminar esos trayectos para conocer mejor el lugar del proyecto, hicimos prototipos de rodillos buscando la mayor comodidad para el día de la pintada y probamos varias tintas.

Estudiante 8: Nuestro proyecto se basó en una gran campaña de concientización, utilizamos desde diseño para redes en sus distintos formatos como papelería para la ciudad. Distintas presentaciones, también estuvieron presentes en las charlas con los medios y el equipo político



Entrevistas a estudiantes del Taller 3 que el año pasado participaron en la experiencia intercátedra de Tecnología 1 y Taller 2.

Las entrevistas se realizaron mediante formulario digital y apuntan a recuperar las experiencias y la reflexión de los estudiantes sobre dos prácticas de involucramiento social. Por un lado, la experiencia del 2023 en las materias Tecnología 1 y Taller de Diseño 2 y durante este año 2024 en el Taller de Diseño 3.

¿Qué aportó dentro de tu trayecto formativo salir al terreno e involucrarte con una problemáticas de la realidad?

Estudiante 1: Me ayudó a comprender que nuestra carrera se llama "Diseño de la COMUNICACIÓN visual" por un motivo. Nuestro trabajo no es sólo hacer diseños lindos, debemos comprender que es mucho más que un diseño de logos y demás. Nosotros podemos y deberíamos ayudar y aportar a la sociedad, por ejemplo, utilizar cuentos para hablar de problemáticas serias y reales.

Estudiante 2: En mi caso particular, es la primera vez que participo en un proyecto de extensión y me gustó la experiencia de poder contextualizar los diseños en un lugar específico, y que este lugar pueda determinar las características del diseño. Me pareció muy rico a nivel formación tener la oportunidad de involucrarnos con problemáticas reales y cotidianas.

Estudiante 3: Me ayudó a poder pensar un trabajo partiendo de una necesidad ya existente, creo que de eso se trata nuestro trabajo como diseñadores de la comunicación visual, además que nos permitió poner en uso nuestros trabajos y que les sirvan de herramientas a los usuarios y personas para quienes proyectamos el diseño.

Estudiante 4: Yo creo que el proyecto nos permitió tener unas de las miradas en las que el diseño se involucra de un modo profesional, y entender la responsabilidad del diseñador con el diseño que hace y para quién, también el sentido por el que se hace una pieza de diseño.

Estudiante 5: Ser consciente de que el Diseño y la comunicación visual tienen el poder de visibilizar problemáticas sociales y poder transformar la realidad.

Estudiante 6: Me motivó e inspiró a la hora de realizar este proyecto que esté involucrado con una problemática, me dio más fuerzas, ganas, y compromiso de llevarlo a cabo.

Estudiante 7: En mi experiencia estos proyectos y experiencias me permitieron ver el diseño desde otro lado, más allá de lo estético. Poder ver el diseño como una herramienta de transformación social, visibilizando y comunicando distintas problemáticas de la sociedad. También salir del terreno permite ver más de cerca la vida real, ya que es muy diferente la idea que tiene uno con el impacto del otro.

Estudiante 8: Me gustaron mucho las experiencias porque tuvimos que diseñar para un público puntual y específico y eso generó que nos involucremos de una manera distinta con los trabajos prácticos. Además de diseñar para una situación real y cotidiana, también pudimos tener en cuenta las distintas realidades que existen en nuestra propia ciudad y ser conscientes de ellas, para poder enfocar nuestro trabajo en eso, lo que me pareció muy linda experiencia.

Estudiante 9: No había tenido un acercamiento a lo que es el trabajo proyectual antes, así que me parece una muy buena experiencia que me aportó el entendimiento de cómo llevar el trabajo de taller a problemáticas reales.

Estudiante 10: Principalmente a comprender otras realidades y en base a eso poder desarrollar nuevas estrategias de diseño que se adapten a las necesidades de las personas.

Estudiante 11: Fue una experiencia fascinante, me gustó mucho tener contacto directo con esta problemática de la realidad, siendo que en la facu siempre hacemos trabajos que la mayoría de las veces no terminan teniendo un fin práctico si no que es meramente evaluativo y en este caso siento que me aportó poder mirar el diseño o la disciplina desde otro punto de vista, entender cómo funciona la relación del diseñador con el "cliente" o el "problema" a solucionar.

¿Qué actividades realizadas les parecieron más interesantes? ¿Por qué?

Estudiante 1: Ambas actividades, tanto la del año 2023 como la de 2024, me parecieron interesantes en dos sentidos distintos. Primero, al crear un dispositivo material que los alumnos del bachillerato pudieran usar para imprimir sus creaciones me pareció interesante ya que aportamos una "solución" tangible y material. Pero en el caso de los cuentos/mapas, nosotros nos encargamos de contribuir, en parte, a la solución de problemáticas que iban más allá de lo material, empezaron a ser problemáticas de un sentido educativo o emocional, por lo que poder aportar un granito de arena para concientizar sobre los problemas que atraviesan los niños, me resultó muy interesante.

Estudiante 2: Lamentablemente no pude asistir a la visita a la biblioteca por razones laborales, pero mi compañera me contó y me parece que fue lo mejor de la experiencia, poder conocer el

La muestra se compone de 11 estudiantes que participaron de las PEEE del 2023 y 2024.



Estudiantes entrevistados
Taller Diseño II y Tecnología I
(2023) que actualmente cursan
Taller de Diseño 3.

lugar en primera persona.

Estudiante 3: La muestra con los chicos del bachillerato fue muy interesante y con respecto a la biblioteca la primera visita fue fundamental, y todo el proceso de diseño también

Estudiante 4: Me pareció interesante la parte de ir a la biblioteca, por ejemplo, el involucrarse y conocer las personas para las que vamos a diseñar, identificar las problemáticas desde ellos mismos permiten abordar el trabajo diferente a hacerlo con lo que uno cree que puede ser, o averiguando sin llegar a ese contacto con el lugar.

Estudiante 5: Creo que todo el proceso de proyecto PEEE es enriquecedor y en cada etapa podemos aprender y destacar diferentes aspectos pero lo más interesantes creo que fueron el recorrido al barrio y visita al bachillerato y biblioteca, donde nos conocimos con los participantes, sus experiencias y realidades, entendiendo más a fondo las problemáticas.

Estudiante 6: Visitar la biblioteca y poder hablar con las fundadoras, para poder entender cuáles eran sus necesidades, donde teníamos que poner el foco nosotros en nuestro proyecto. Ver lo entusiasmadas que estaban ellas me motivó.

Estudiante 7: La actividad que me pareció más interesante fue la de ir a conocer los lugares a trabajar, ya que es algo que considero muy importante porque te permite empatizar mejor con las personas y los hechos, también ver la realidad de cada uno y observar más de cerca el contexto en el que está situado, que es esencial para poder trabajarlo y analizarlo más precisamente. También este proceso ayuda en el sentido de abordar temas que realmente afectan a esas personas y poder lograr un cambio positivo.

Estudiante 8: Creo que las más interesantes son las de conocer el terreno y las personas, en el caso del bachi, no me tocó ir al barrio, pero me hubiese gustado. En el caso de la Biblioteca, me gustó mucho ir y conocer personalmente, porque siento que se vuelve más real y es más fácil ponerte en el lugar de las personas hacia las cuales apunta el proyecto.

Estudiante 9: Me pareció muy interesante la oportunidad de visitar estos lugares, y tener la experiencia de conocer a dónde y para quien van nuestros proyectos.

Estudiante 10: La visita a la biblioteca fue la parte más rica. Ya que pudimos conocer a las mujeres que trabajan ahí, conocer el lugar y cómo funciona.

Estudiante 11: Considero que la actividad más interesante fue recorrer la biblioteca Liliana Bodoc, charlar con quienes trabajan allí y dialogar/compartir sus inquietudes, combinándolas con lo que hemos aprendido a lo largo de estos años en la facultad. Creo que fue muy enriquecedor, una experiencia nueva y mucho más cercana con la disciplina.

¿Cuáles son las marcas que caracterizan a esta experiencia? Si ha participado de otros proyectos, ¿cuáles son las marcas comunes y cuáles las principales diferencias?

Estudiante 1: Pienso que la conciencia social es una impresión frecuente en este tipo de experiencias. Entender que todas las personas atraviesan realidades distintas y que nosotros, desde nuestra propia voluntad y la iniciativa del cuerpo docente, podemos contribuir a la solución de las problemáticas sociales que se presentan.

Estudiante 2: Personalmente, lo que más me gustó fue primero conocer la iniciativa de estas mujeres que llevan adelante la biblioteca, y después la posibilidad que nos dieron a través del diseño de poder ayudar, contar algo o hacer la diferencia.

Estudiante 3: Las comunidades con las que participamos siempre están emocionadas de ver los resultados y aunque no nos acompañen en todo el proceso es fundamental que nos brinden sus aportes, en general son experiencias que nos entrenan en empatía, a observar y colocarse en el lugar del otro, entender sus necesidades y diseñar en base a eso.

Estudiante 4: Participé en el proyecto del bachi y el pee de la biblioteca y como dije anteriormente la parte del acercarse a esas personas para que diseñamos me parece una experiencia única.

Estudiante 5: La importancia y los efectos que el Diseño Social puede llegar a lograr y que es necesario que haya más de estas prácticas para que, como comunicadores, podamos visibilizar todas las problemáticas de nuestra sociedad.

Estudiante 6: En las experiencias que he participado siempre me llevo motivación, impulso, sentimiento de comunidad, y a la vez un poco de disconformidad con las realidades a las que alguno se enfrenta, pero sobre todo motivación cuando veo la fuerza que las personas les ponen a sus objetivos.

Estudiante 7: Luego de los proyectos, pude observar el impacto que puede tener el diseño en la sociedad y los cambios que se pueden lograr a través de él. En algunos proyectos abordamos más sobre problemáticas sociales, pero por otro lado trabajamos ayudando a instituciones u organi-



zaciones sociales para ayudarlos a visibilizarlos y que lleguen a más personas. En ambos casos el diseño nos sirve para comunicar y representar influyendo en las personas.

Estudiante 8: La experiencia me dejó muchos aprendizajes, tanto técnicos como personales. Es muy importante conocer el sector hacia el que va dirigido lo que diseñamos, y, además, es un desafío también lograr que llegue a lo que apuntamos. Por eso creo que todo fue como un desafío, no sólo educativo sino también personal.

Estudiante 9: Yo creo que lo que mencioné antes es lo que más me llevo, sobre todo en el PEEE de la biblioteca y los cuentos ya que, ahí en donde pude notar el aporte de esta visita y cómo colaboré.

Estudiante 10: Me dejó contento poder aportar desde mi posición más que nada. Un poco sorprendido por algunas experiencias que nos contaban las mujeres de la biblioteca, pero más que nada satisfecho de poder hacer algo por un grupo de personas que lo único que las moviliza es la pasión que tienen.

Estudiante 11: Fue mi primer trabajo de extensión y considero que me presentó una mirada diferente sobre el diseño y sus capacidades de influir en la sociedad. También me dejó un efecto de satisfacción al producir una pieza que aporte (aunque sea en lo más mínimo) a una causa.

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

T. DE DISEÑO 2 y TECNO. 1
AÑO 2023

T. DE DISEÑO 3
AÑO 2024

¿Es posible pensar que una actividad curricular cambia la manera de ver la disciplina?

¿Despertó en ustedes algún interés en particular vinculado con la investigación o un perfil de disciplina que no conocían?

Estudiante 1: En definitiva, cuando la mayoría de los estudiantes ingresan a la carrera no piensan ni imaginan la existencia del diseño social, por eso pienso que es tan importante el estudio universitario, no sólo por los estudios y demás, sino que nos abre e involucra en nuevas perspectivas de nuestra carrera que quizás en curso no lo tendríamos. Pienso en que este tipo de actividades nos ayuda a conectar mucho con el mundo real, y no sólo generar un branding o packaging para una empresa ficticia con aspiraciones ficticias.

Estudiante 2: Totalmente. Como mencione, es distinto diseñar sin ver luego el uso que tienen los diseños o llegar a verlos en juego. Esta experiencia nos dio la oportunidad, cada vez más cercanos al mundo laboral, de pensar en cómo van a ser usadas y vivenciadas las piezas que creamos. Por mi parte, me interesa la investigación, pero no en ésta área.

Estudiante 3: Con estos dos trabajos tuve mis primeros acercamientos con las prácticas de extensión, me generó gran interés y creo que es una punta clave de la carrera que no se desarrolla lo suficiente, me encantaría seguir participando en este tipo de prácticas.

Estudiante 4: Sí definitivamente estas actividades cambian tu manera de ver la disciplina en un sentido que te permiten tener un acercamiento al ámbito profesional. Si claro, despierta una clase de interés en cómo uno puede ayudar y la responsabilidad que tenemos los diseñadores.

Estudiante 5: Sí. Despertó en mí las ganas de quererme inclinar hacia esta rama del diseño entendiendo que la comunicación y el diseño no son inconsistentes y que podemos cambiar el mundo y defender nuestras convicciones.

Estudiante 6: Sí, me gustó conocer el diseño social y sin dudas me dio ganas de seguir profundizando esa rama.

Estudiante 7: Sí, totalmente. En mi caso, estas actividades me dieron a conocer la rama del diseño social, un enfoque del que no tenía mucho conocimiento antes y me despertó un gran interés. Me interesa el hecho de poder ayudar a alguien y poder visibilizar causas importantes, y expresarme a través del diseño.

Estudiante 8: Sí cambia la manera de ver la disciplina, por ahí hasta que no nos enfrentamos con estas actividades no somos tan conscientes del efecto social que puede tener nuestra carrera.

Estudiante 9: Me gustó mucho hacer las ilustraciones para nuestro cuento, es algo que no lo había hecho en otro trabajo o por lo menos no con tanto desarrollo de ellas.

Estudiante 10: En mi opinión sí. El diseño social era un área la cual ni siquiera conocía y pude descubrirla e interiorizarme en la misma gracias al PEEE.

Estudiante 11: Definitivamente sí, pensar que con nuestra disciplina somos capaces de brindar mensajes, persuadir, influir de alguna manera en la vida del otro, de la sociedad en general, es algo que veníamos viendo en lo teórico pero esta vez pudimos llevarlo a la práctica. La actividad me generó un mayor interés en el impacto sociológico de la disciplina.



En cuanto al proceso de diseño la experiencia en territorio implica otras dinámicas y el vínculo con personas. ¿Qué métodos y técnicas utilizaron para involucrarse con la problemática? Por ejemplo: en la etapa de información, formulación, prototipado y testeo.

Estudiante 1: En estas actividades, a mi parecer, lo que más nos ayuda para involucrarnos son las visitas presenciales. Hablar con los actores sociales que están inmersos en esa problemática, comprender sus ideas, pensamientos y propuestas nos ayuda muchísimo a involucrarnos y crecer como diseñadores.

Estudiante 2: Buscando pautas a la hora de diseñar que nos guíen a través del proceso, definimos, por ejemplo, que el trabajo iba a estar orientado a niños pequeños. Por lo tanto, esto nos dio pautas y nos ayudó a tomar decisiones, decíamos “que nos poníamos en el lugar de los niños” para resolver cuestiones como por ejemplo, la apertura y plegado de la pieza: Tenía que ser sencillo y fácilmente manipulable por un niño. Lo mismo en cuanto a textos, complejidades de lectura, etc. Pensar de esta manera, es decir, desde el lado del usuario, nos ayudó a sentar las bases para realizar el trabajo de manera coherente.

Estudiante 3: En la etapa de información fue clave conocer el entorno, hacernos una idea de las conductas de las personas de la comunidad, cuáles eran sus recursos, si tenían acceso a ciertos dispositivos digitales, y en base a eso crear un dispositivo con recursos tanto físicos como trans media.

Estudiante 4: En nuestro caso antes de hacer la visita a la biblioteca arrancamos con el trabajo práctico con una idea de preservación ambiental, después ya en la biblioteca se habló de material educativo e informativo para chicos de las escuelas de la zona. Así que seguimos por un trabajo práctico que funcione como material de estudio de naturales y visibilización de la fauna argentina.

Estudiante 5: Investigación en redes y sitios oficiales, entrevistas (siempre es mejor el relato en primera persona), recolección de datos, leer como ya se aborda la problemática, que soluciones ya existen, que podemos tomar y que podemos mejorar, modificar o proponer.

Estudiante 6: Lo más importante creo que fue poder charlar con las mujeres de la biblioteca, que dejaron en claro dónde poner el foco, y desde ese objetivo que ellas tenían fijamos el eje de nuestro proyecto, ponerse en el lugar y contexto del otro también fue muy importante a la hora de desarrollarlo.

Estudiante 7: En cuanto a la investigación realizamos dos encuentros por proyecto, en los que nos proporcionaban información sobre ellos y el entorno, y también nos daban lugar a realizar preguntas puntuales para darle un enfoque a nuestro trabajo o información que nos servía para continuar con el. Al prototipado lo pensamos según el público al que nos dirigíamos, pero por lo general, abordamos algo sencillo para niños y que sea fácil de navegar, algo con lo que los usuarios puedan interactuar y que genere un interés en ellos.

Estudiante 8: Para ir al territorio fuimos con muchas preguntas para hacer, y también dispuestos a escuchar lo que tenían para contarnos y sobre todo cuáles eran las problemáticas que les preocupaban. Además, hicimos relevamiento de fotos y toma de notas.

Estudiante 9: Realizamos muchas pruebas de despleables en maquetas de papel, fue algo que nos llevó bastante tiempo y le dedicamos mucho a perfeccionar las ilustraciones. Para empezar a abordar el tema que elegimos para la reversión, realizamos una investigación de la teoría del color y nos contactamos con una psicóloga para el tema de los colores que pueden asociar los niños con las emociones.

Estudiante 10: Por cómo se dio la dinámica, escuchando cuáles eran las necesidades de las mujeres de la Biblioteca y los temas que ellas querían abordar, a partir de eso pudimos generar un recorte de información acorde y darle el enfoque apropiado al desplegable.

Estudiante 11: En principio fue clave charlar, tener contacto directo con las personas que plantean la problemática y necesidad, conocerlas, aprender de ellas, saber de su contexto e inquietudes; la charla y la visita de campo fueron fundamentales. Luego la organización del trabajo, plantear el problema, a quién está dirigido, el desarrollo y la solución. Al mismo tiempo se piensa en el prototipo, soporte y material en el que se llevará a cabo (en este caso un desplegable impreso en papel). Por suerte contamos con correcciones de las profesoras en cada clase que nos orientan a mejorar la producción y a que verdaderamente funcione.

Cabe señalar que se cuenta con el consentimiento informado de los docentes para la publicación de las entrevistas.

