

Actas de Diseño

Julio 2014 • Año 9 • N°17 • Foro de Escuelas de Diseño • Facultad de Diseño y Comunicación • Universidad de Palermo

17

IX Encuentro Latinoamericano de Diseño
“Diseño en Palermo”

V Congreso Latinoamericano de Enseñanza
del Diseño

Comunicaciones Académicas

Julio 2014, Buenos Aires, Argentina



Actas de Diseño Nº 17. Diseño en Palermo. IX Encuentro Latinoamericano de Diseño 2014.

Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo.
Mario Bravo 1050.
C1175ABT. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
publicacionesdc@palermo.edu
actasdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovskiy

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano
Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Consejo Asesor de la Facultad de Diseño y Comunicación

Débora Belmes
José María Doldan
Claudia Preci
Fernando Rolando

Textos en inglés

Diana Divasto

Textos en portugués

Mercedes Massafra

Diseño

Francisca Simonetti

Coordinación

Paulina Ruiz Fernández

1ª Edición.

Cantidad de ejemplares: 1000

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Julio 2014.

Impresión: Imprinta Kurz.

Australia 2320. (C1296ABB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISSN 1850-2032

Actas de Diseño on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en:
www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Actas de Diseño



La publicación Actas de Diseño (ISSN 1850-2032) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex, en el Nivel1 (Nivel Superior de Excelencia).

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. Se deja constancia que el contenido de los artículos es Original y de absoluta responsabilidad de sus autores, quedando la Universidad de Palermo exenta de toda responsabilidad.

Comité Editorial

Lucia Acar. Universidade Estácio. Brasil.
Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Mercedes Alfonsín. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Fernando Alberto Álvarez Romero. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia.
Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.
Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Mónica Balabani. Universidad de Palermo. Argentina.
Alberto Beckers Argomedo. Universidad Santo Tomás. Chile.
Re-nato Antonio Bertão. Universidade Positivo. Brasil.
Allan Castelnuovo. Market Research Society. Reino Unido.
Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.
Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.
Michael Dinwiddie. New York University. USA.
Mario Rubén Dorochevi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.
Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.
Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Columbia del Paraguay. Paraguay.
Marcelo Ghio. ISIL. Perú.
Clara Lucía Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.
Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Zulema Marzorati. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Nora Angélica Morales Zaragoza. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.
Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.
Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Hugo Pardo. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
Ana Beatriz Pereira de Andrade. UNESP Universidade Estadual Paulista. Brasil.
Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.
Jacinto Salcedo. Prodiseno Escuela De Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.
Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.
Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica, FUCAP. Brasil.
Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Viviana Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.
Elisabet Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostrero. Universidad Santo Tomás. Chile.
Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.
Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.
Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.
Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.
Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.
Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.
José María Doldan. Universidad de Palermo. Argentina.
Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.
Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La Cañada. Argentina.
Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Sebastián Guerrini. Universidad de Kent. Reino Unido.
Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.
Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.
María Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.
Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.
Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Eduardo Russo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
Virginia Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.
Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.
Ignacio Urbina Polo. Prodiseno Escuela de Comunicación Visual y Diseño - Venezuela.
Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.
Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

Actas de Diseño

Julio 2014 • Año 9 • Nº17 • Foro de Escuelas de Diseño • Facultad de Diseño y Comunicación • Universidad de Palermo

17

IX Encuentro Latinoamericano de Diseño
“Diseño en Palermo”

V Congreso Latinoamericano de Enseñanza
del Diseño

Comunicaciones Académicas

Julio 2014, Buenos Aires, Argentina



Resumen / Noveno Encuentro Latinoamericano de Diseño. Diseño en Palermo.

Este volumen reúne comunicaciones enviadas especialmente para Diseño en Palermo, Noveno Encuentro Latinoamericano de Diseño organizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo Argentina, realizado en Buenos Aires durante julio 2014.

El corpus está integrado por contribuciones que describen la experimentación, la innovación y la creación y analizan estrategias, estados del arte específicos, modelos de aplicación y aportes científicos relevantes sobre la Disciplina del Diseño en el contexto argentino y latinoamericano.

Desde múltiples perspectivas diagnósticas e interpretativas, los aportes enfatizan la reflexión sobre los objetos disciplinares, las representaciones y expectativas del Diseño como disciplina en sus diferentes especificidades.

A su vez, las producciones reflexionan sobre la vinculación del Diseño con la enseñanza y los procesos de creación producción e investigación como experiencia integrada a las dinámicas de la práctica profesional real.

Palabras clave

Curriculum por proyectos - diseño - diseño gráfico - diseño industrial - diseño de interiores - diseño de indumentaria - didáctica - educación superior - medios de comunicación - métodos de enseñanza - motivación - nuevas tecnologías - pedagogía - publicidad - tecnología educativa.

Summary / Ninth Latin-American Meeting of Design. Design in Palermo.

This volume gathers communications and summaries specially written for "Design in Palermo, Ninth Latin-American Meeting of Design", organized by the Faculty of Design and Communication of the Palermo University-Argentina, that was held in Buenos Aires in July 2014.

The publication is integrated by professional contributions that describe experimentation, innovation, creation and analyze strategies, specific art states, application models and outstanding scientific contributions about Design in the argentinian and Latin-American context.

From multiple diagnostic and interpretative perspectives, contributions emphasize reflection about disciplinary subjects, design representations and its expectations as a discipline in their different specifications. At the same time, productions reflect the linkage between design and teaching, the creation, production and investigation processes as an experience integrated to dynamics of the real professional practice.

Key words

Fashion design - project based curriculum - design - didactic - educational technology - graphic design industrial design - interior design - media - new technologies - pedagogy - advertising - superior education - teaching method.

Resumo / Nono Encontro Latino-americano do Design. Design em Palermo.

O volume reúne comunicações enviadas especialmente para "Design em Palermo: Nono Encontro Latinoamericano do Design" organizado por a Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo-Argentina, realizado em Buenos Aires em julho 2014.

O corpus está integrado por contribuições que descrevem a experimentação, a inovação e a criação e analisam as diferentes estratégias, estados de arte específicos, modelos de aplicação e aportes científicos relevantes sobre a Disciplina do Design no contexto argentino e latinoamericano.

Desde múltiplas perspectivas diagnósticáveis e interpretativas, os aportes destacam a reflexão sobre os objetos disciplinares, as representações e expectativas do Design como disciplina em suas diferentes especificidades.

Ao mesmo tempo, as produções reflexionam sobre a vinculação do Design com o ensino e os processos de criação, produção e pesquisa como experiência integrada às dinâmicas da prática profissional real.

Palavras chave

Curriculum por projetos - comunicação - design - desenho gráfico - desenho industrial - desenho de interiores - desenho de modas - ensino superior - meios de comunicação - métodos de ensino - motivação - novas tecnologias - pedagogia - pedagogia de projetos - didático - publicidade - tecnologia educacional.

Actas de Diseño es una publicación semestral de la Facultad de Diseño y Comunicación, que reúne ponencias realizadas por académicos y profesionales nacionales y extranjeros. La publicación se organiza cada año en torno a la temática convocante del Encuentro Latinoamericano de Diseño, cuya primer edición se realizó en Agosto 2006.

Las ponencias, papers, artículos, comunicaciones y resúmenes analizan experiencias y realizan propuestas teórico-metodológicas sobre la experiencia de la educación superior, la articulación del proceso de aprendizaje con la producción, creación e investigación, los perfiles de transferencia a la comunidad, las problemáticas de la práctica profesional y el campo laboral, y sobre la actualización teórica y curricular de las disciplinas del diseño en sus diferentes vertientes disciplinares.

Actas de Diseño N° 17
IX Encuentro Latinoamericano de Diseño 2014
“Diseño en Palermo”
V Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño
Comunicaciones Académicas.
ISSN 1850-2032

Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo.
Buenos Aires, Argentina.
Julio 2014.

Actas de Diseño 17

Actas de Diseño es la única publicación académica, de carácter periódico en el campo del diseño de alcance latinoamericano. La edita en forma semestral, e ininterrumpidamente desde agosto 2006, la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en su rol de institución coordinadora del Foro de Escuelas de Diseño.

Esta decimoséptima edición (julio 2014) reúne artículos teóricos y reflexivos del campo del Diseño elaborados por académicos y profesionales que se presentaron en el III Congreso de Enseñanza del Diseño 2012 y algunos del IV Congreso de Enseñanza del Diseño 2013, los mismos fueron especialmente seleccionados para esta publicación. Como excepción, esta edición impar, contiene artículos derivados del Congreso de Enseñanza debido a la cantidad de artículos recibidos para la publicación.

Los artículos se organizan en un total de 24 comunicaciones (pp. 35-179) y 30 resúmenes (pp. 171-251) presentados alfabéticamente por autor, dentro de cada categoría. Se los puede consultar en el índice alfabético por título de las comunicaciones (p. 253), de los resúmenes (p. 254) y por índice alfabético por autor, integrando, en este último, las comunicaciones y los resúmenes (p. 255).

A partir del número 10 de Actas de Diseño se logró la jerarquización de la publicación ya que cada artículo está acompañado por el resumen y las palabras claves en los tres idiomas: castellano, inglés y portugués.

Los números impares de la Serie Actas de Diseño, como es en este caso la edición diecisiete, anticipa los Encuentros Latinoamericanos de Diseño, en esta oportunidad la IX Edición que se realizará entre el 28 de julio y el 01 de agosto 2014.

Se presentan los auspicios institucionales que acompañaron el VIII Encuentro organizado por Instituciones Oficiales (p. 11), Asociaciones (pp. 11-12), Universidades e Instituciones Educativas (pp. 13-15) y Embajadas en Argentina (p. 16). El Foro de Escuelas de Diseño tiene, al cierre de esta edición, 290 instituciones educativas adheridas al mismo (ver listado de adherente organizado por países en pp. 22-33).

La presente publicación está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex, en el Nivel 1 (Nivel Superior de Excelencia).

Sumario

Instituciones Oficiales que auspician Diseño en Palermo.....	p. 11
Asociaciones que auspician Diseño en Palermo.....	pp. 11-12
Universidades e Instituciones Educativas que auspician Diseño en Palermo.....	pp. 13-15
Embajadas en Argentina que auspician Diseño en Palermo.....	pp. 16-17
Listado de Instituciones Oficiales, Asociaciones, Universidades y Embajadas que auspician Diseño en Palermo.....	pp. 18-20

Continúa >>

Carta de adhesión al Foro de Escuelas de Diseño.....	p. 21
Foro de Escuelas de Diseño Adherentes por países.....	pp. 22-33
Comunicaciones enviadas para el Congreso (2012-2013).....	pp. 35-170
Resúmenes enviados para el Congreso (2012-2013).....	pp. 171-251
Índice alfabético por título.....	pp. 253-254
Índice alfabético por autor.....	p. 255
Síntesis de las instrucciones para autores.....	p. 257

2014
DISEÑO EN
PALERMO
ENCUENTRO
LATINOAMERICANO

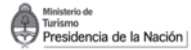
Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo
Julio 2014, Buenos Aires, Argentina



Instituciones Oficiales que auspician Diseño en Palermo

(Octubre 2012 - Diciembre 2013)

Auspiciado por la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación



Asociaciones que auspician Diseño en Palermo

(Octubre 2012 - Diciembre 2013)

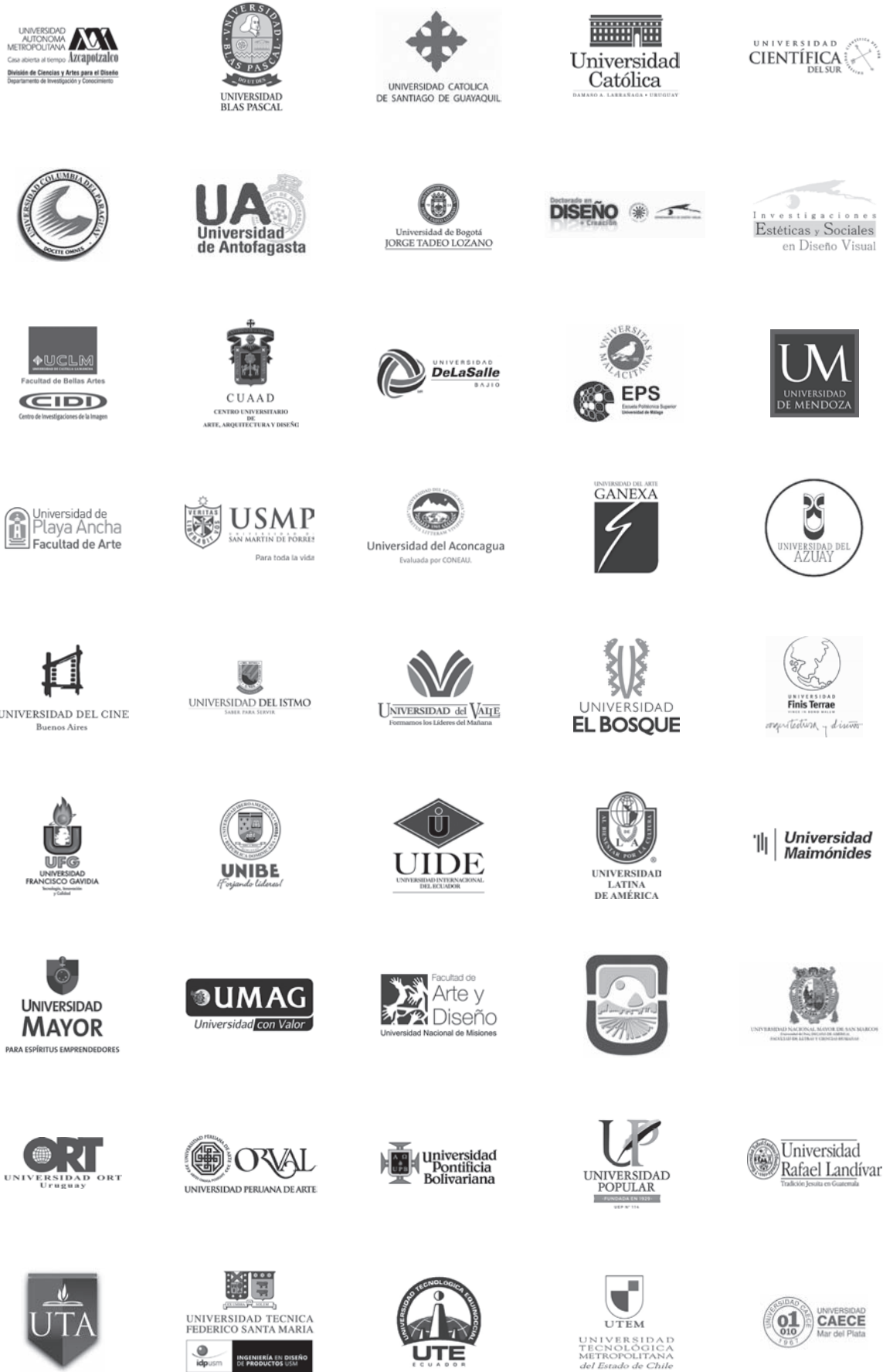




Universidades e Instituciones Educativas que auspician Diseño en Palermo

(Octubre 2012 - Diciembre 2013)







Embajadas en Argentina que auspician Diseño en Palermo

(Octubre 2012 - Diciembre 2013)



Embajada
de Bélgica



EMBAJADA DEL BRASIL

Embajada
del Brasil



Libertad y Orden
Embajada de Colombia
República de Colombia

Embajada
de Colombia



Centro Cultural
Coreano



Embajada de la República
de Costa Rica



Real Embajada
de Dinamarca



MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES
DE EL SALVADOR

Embajada de la República
de El Salvador



Consejería de Educación de la
Embajada del Reino de España



Oficina Cultural de la
Embajada del Reino de España



U.S. EMBASSY
ARGENTINA

Embajada
de EE.UU



EMBAJADA DE FINLANDIA
BUENOS AIRES

Embajada de la República
de Finlandia



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
AMBASSADE DE FRANCE EN ARGENTINE

Embajada
de Francia



EMBAJADA DE GRECIA
BUENOS AIRES

Embajada de la República
Helénica (Grecia)



EMBAJADA DE GUATEMALA EN ARGENTINA

Embajada
de Guatemala



सत्यमेव जयते

Embajada
de la India



Ambasciata d'Italia

Embajada de
Italia



Istituto Italiano di Cultura Buenos Aires.
Embajada de Italia



Embajada
de Malasia



Embajada de los Estados Unidos
Mexicanos



Embajada del Reino
de los Países Bajos



Embajada de la República
de Panamá



Embajada
del Perú



Embajada de la
República de Polonia
Embajada de la República
de Polonia



Embaixada de Portugal
Embajada de la República
de Portugal



Embajada
de Sudáfrica



Embajada
de Suecia



Embajada
del Uruguay

Listado de Instituciones Oficiales, Asociaciones, Universidades y Embajadas que auspician Diseño en Palermo

(Octubre 2012 - Diciembre 2013)

Instituciones Oficiales que auspician Diseño en Palermo

• INCAA - Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales • INPI - Instituto Nacional de la Propiedad Industrial • INTI - Instituto Nacional de Tecnología Industrial • Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva • Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Ministerio de Industria - PND Plan Nacional de Diseño • Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto • Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto - Fundación Export-Ar. • UNESCO / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (*) • Ministerio de Desarrollo Social - Secretaría de Coordinación y Monitoreo Institucional - Subsecretaría de Responsabilidad Social • Ministerio de Turismo. (**)

Asociaciones que auspician Diseño en Palermo

• AAM - Asociación Argentina de la Moda (Argentina) • AACAA-ASIFA, Asociación Argentina de Cine de Animación (Argentina) • ACME - Asociación Creadores de Moda de España (España) • ADI - Asociazione per il Disegno Industriale (Italia) • AdcvBA - Asociación de Diseñadores en Comunicación Visual Provincia de Buenos Aires (Argentina) • ADDIP / Asociación de Decoradores y Diseñadores de Interiores Profesionales del Uruguay (Uruguay) • ADGCO - Asociación de Diseñadores Gráficos de Colombia (Colombia) • ADOPRODI - Asociación Dominicana de Profesionales del Diseño y la Decoración de Interiores (República Dominicana) • ADVA - Asociación de Desarrolladores de Videojuegos Argentina (Argentina) • ALADI República Dominicana (República Dominicana) • AJE - Asociación de Jóvenes Empresarios de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) • ALADI - Asociación Latinoamericana de Diseño (Argentina) • AMDIA - Asociación de Marketing Directo e Interactivo de Argentina (Argentina) • AOFREP - Asociación de Organizadores de Fiestas, Reuniones Empresariales y Proveedores de la República Argentina (Argentina) • CAA - Cámara Argentina de Anunciantes (Argentina) • CDP - Colegio de Diseñadores Profesionales de Chile A.G. (Chile) • Cámara Nacional de la Industria del Vestido (Argentina) • CCEBA - Centro Cultural de España en Buenos Aires - AECID (Argentina) • CCEC - Centro Cultural España Córdoba - AECID (Argentina) • CDGM - Colegio de Diseñadores Gráficos de Misiones (Argentina) • Centro Cultural Borges (Argentina) • CONPANAC - Confederación Panamericana de Profesionales de Alta Costura (Argentina) • Cultura Abasto Asociación Civil, Argentina (Argentina) • DArA - Decoradores Argentinos Asociados (Argentina) • DAROS (Suiza) • FELAFACS - Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Perú) • Federación Argentina de Fotografía (Argentina) • FIAP - Festival Iberoamericano de Publicidad (Argentina) • Fundación Hábitat Patagónico

(Argentina) • Fundación Pan Klub - Museo Xul Solar (Argentina) • Fundación Pro Tejer (Argentina) • IAE - Instituto Argentino del Envase (Argentina) • MAMBA - Museo de Arte Moderno (Argentina) • MODELBA - Moda Del Bicentenario (Argentina) • Museo de Arte Contemporáneo (Chile) • Núcleo de Criação e Design da ACIB - Associação Empresarial de Blumenau (Brasil) • Quórum, (México) • RAD - Asociación Colombiana Red Académica de Diseño (Colombia) • Red Latinoamericana de Diseño - Colombia • RedArgenta Ediciones - Contenidos por y para diseñadores (Argentina) • RELPE - Red latinoamericana portales educativas (Argentina) • SCA - Sociedad Central de Arquitectos (Argentina) • UDGBA - Unión de Diseñadores Gráficos de Buenos Aires (Argentina) • ULaDE - Unión Latinoamericana de Embalaje (Argentina) • Vitruvio - Red de Bibliotecas de Arquitectura, Arte, Diseño y Urbanismo (Argentina). (*) • AMDIA - Asociación de Marketing Directo e Interactivo de Argentina (Argentina) • Consejo Publicitario Argentino (Argentina) • Fundación El Libro (Argentina) • Garage Flash / Adobe User Group Perú - AUGP (Perú) • Raiz Diseño (Chile). (**)

Embajadas en Argentina que auspician Diseño en Palermo

• Embajada de Bélgica • Embajada de Colombia • Embajada de Costa Rica • Embajada de Dinamarca • Embajada de los Estados Unidos. • Embajada de Francia • Embajada de la India • Embajada de la República de El Salvador • Embajada de la República de Finlandia • Embajada de la República de Polonia • Embajada de la República Helénica (Grecia) • Embajada de la República Italiana • Embajada de los Estados Unidos Mexicanos • Embajada de Malasia • Embajada de Panamá • Embajada de Portugal • Embajada del Perú • Embajada del Reino de los Países Bajos • Consejería de Educación de la Embajada del Reino de España • Oficina Cultural de la Embajada del Reino de España • Embajada de Suecia. (*) • Centro Cultural Coreano / Embajada de la República de Corea • Embajada de la República Federativa de Brasil • Embajada de Guatemala • Embajada de los Estados Unidos Mexicanos • Embajada del Perú • Embajada de Sudáfrica • Embajada de la República Oriental del Uruguay • Istituto Italiano di Cultura Buenos Aires, Ambasciata d'Italia. (**)

Instituciones Educativas que auspician Diseño en Palermo

Argentina

Universidad del Cine • Universidad de Mendoza • UCSF - Universidad Católica de Santa Fe • Universidad Maimonides • Universidad del Aconcagua • Universidad Nacional

de San Luis • Escuela Superior de Diseño de Rosario • Instituto Superior Nicolás Avellaneda • Universidad Blas Pascal • Tea Imagen • Fundación Anrique • UniversidadUCAECE, sede Mar del Plata • Universidad Popular de Resistencia • Universidad Nacional de Misiones • Escuela de Diseño en el Hábitat • Instituto Superior de Diseño Palladio • Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda • Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. (*) • Escuela de Diseño en el Hábitat • ISET Instituto Superior de Estudios Terciarios y Técnicos • Fundación universitas / ISFU • Instituto Superior de la Bahía • Instituto Superior en Ciencias de la Comunicación Social • Instituto Superior Comunicación Visual de Rosario. Fundación Rosario Diseño. • Universidad Adventista del Plata • Universidad Champagnat • Universidad del Este • Universidad Católica de La Plata. (**)

Bolivia

• UNIVALLE - Universidad Privada del Valle • UPSA - Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra. (*) • Universidad Privada de Cs. Administrativas y Tecnológicas - UCATEC. (**)

Brasil

• Universidade Estadual Paulista • FAI – Faculdade Inovação • Instituto Zuzu Angel • UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos • UniRITTER - Centro Universitario Ritter dos Reis • UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó • Universidade Positivo • EACH/USP - Escola de Artes, Ciências e Humanidades Universidade de São Paulo. (*)

Chile

• Instituto Profesional Arcos • Universidad Mayor de Chile • Universidad de Antofagasta • Universidad Técnica Federico Santa María • Universidad Finis Tèrrea • Universidad Tecnológica Metropolitana • Instituto Profesional de Chile • Universidad de Playa Ancha, Valparaíso • Universidad de Santiago. (*) • Universidad Santo Tomás. (**)

Colombia

• Universidad Antonio Nariño • Corporación universitaria UNITEC • Arturo Tejada Cano - Escuela de Diseño y Mercadeo de Moda • Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano • Pontificia Universidad Javeriana • UDI- Universitaria de Investigación y Desarrollo • Universidad Autónoma de Occidente • Universidad el Bosque • Universidad Autónoma del Caribe • CEIDE - Centro de Estudios Interdisciplinarios para la Educación • Corporación educativa ITAE / Universidad Manuela Beltrán • Universidad Pontificia Bolivariana • Corporación Escuela de Artes y Letras • Universidad de Caldas • Investigaciones Estéticas y Sociales en Diseño Visual. (*) • Escuela de Diseño y Mercadeo de Moda Arturo Tejada Cano • Universidad Autónoma de Occidente • Universitaria Virtual Internacional. (**)

Costa Rica

• Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente. (*)

Ecuador

• Universidad Católica de Santiago de Guayaquil • Universidad del Azuay • Pontificia Universidad Católica del Ecuador • Universidad Tecnológica Equinoccial • Universidad Internacional del Ecuador • Universidad técnica de Ambato • Tecnológico Espíritu Santo. (*) • Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (**)

El Salvador

• Universidad Francisco Gavidia. (*)

España

• Bau Escola Superior de Disseny • Universidad de Castilla - La Mancha • Universitat Politècnica de Valencia • Universidad de Málaga - Escuela Politécnica Superior. (*)

Guatemala

• Universidad del Istmo • Universidad Rafael Landívar. (*)

México

• Centro de Estudios Gestalt • CETYS - Centro de Enseñanza Técnica y Superior • Universidad Latina de América - UNLA • Instituto Tecnológico de Sonora • Universidad Anáhuac. México norte • Universidad Mexicoamericana del Golfo • Universidad de la Salle Bajío • Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco • Universidad de Guadalajara. (*) • UANL Universidad Autónoma de Nuevo León. (**)

Nicaragua

• Universidad del Valle. (*)

Panamá

• Universidad del Arte Ganexa • Universidad Autónoma de Chiriquí - Unachi. (*)

Paraguay

• Universidad Columbia del Paraguay • UPAP - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. (*)

Perú

• Universidad Nacional Mayor de San Marcos UNMSM • Universidad Peruana de Arte Orval • Instituto Toulouse Lautrec • Universidad Científica del Sur • Universidad de San Martín de Porres • MSD - Escuela de Moda & Diseño • INTECI - Instituto de Profesiones Empresariales • ISIL- Instituto San Ignacio de Loyola • Pontificia Universidad Católica del Perú • Universidad Señor de Sipán • Chio Lecca Instituto internacional de Diseño. (*)

Portugal

- Universidade Técnica de Portugal. (*)

sign School • Universidad ORT Uruguay • Universidad Católica del Uruguay. (*)

República Dominicana

- UNIBE - Universidad iberoamericana. (*)

Venezuela

- Instituto de Diseño Centro Grafico de Tecnología. (*) • Prodis - Escuela de Comunicación Visual y Diseño. (**)

Uruguay

- UDE - universidad de la empresa • Centro Latinoamericano de Economía Humana CLAEH • Peter Hamers De-

(*) Auspicios recibidos hasta junio 2013.

(**)Auspicios recibidos hasta diciembre 2013.

Carta de adhesión al Foro de Escuelas de Diseño

La institución abajo firmante en su deseo de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las relaciones culturales entre y la República Argentina, considerando los tratados de cooperación bilaterales adoptados entre ambos estados, acuerda firmar la presente Carta de Adhesión al Foro de Escuelas de Diseño en los siguientes términos:

PRIMERO: El Foro de Escuelas de Diseño es un espacio académico creado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, para estrechar vínculos entre las instituciones educativas latinoamericanas que actúan en el campo del Diseño.

SEGUNDO: El objetivo central del Foro es contribuir al acercamiento, desarrollo y fortalecimiento de las relaciones académicas entre las instituciones participantes.

TERCERO: El Foro se propone como una instancia formal de vinculación, entre instituciones educativas, autoridades académicas y docentes de América Latina interesadas en compartir experiencias pedagógicas, reflexionar y comunicarse entre pares para intercambiar opiniones, producciones y material académico, para generar proyectos comunes y para ampliar las perspectivas del Diseño como profesión y como disciplina.

CUARTO: Pueden participar como miembros del Foro todas las instituciones educativas que actúan en el campo del Diseño de América que adhieran formalmente al mismo.

QUINTO: Las instituciones firmantes pueden hacerlo en el/los niveles institucionales que deseen hacerlo (Universidad, Facultad, Carrera, Escuela, Instituto, Centro u otro). Se requiere la adhesión formal de/la máxima autoridad del nivel que adhiere. Las instituciones pueden tener más de un área o nivel institucional adheridos al Foro.

SEXTO: Cada institución y/o nivel institucional adherido al Foro designará un responsable del vínculo entre dicha institución y el Foro. La máxima autoridad del nivel institucional adherido puede autodesignarse. La institución puede cambiar esta designación las veces que considere necesario.

SÉPTIMO: La adhesión al Foro no obliga, compromete o condiciona a dinámicas concretas, a incurrir en gastos o en compromisos más allá de las acciones voluntarias que asume cada institución en el marco conceptual de creación del Foro.

OCTAVO: El Foro, en sus publicaciones gráficas y digitales incluirá la imagen y el nombre de las instituciones adheridas y cuando corresponda, el nombre y cargo del responsable de la misma. Cada institución podrá utilizar, si lo desea, la leyenda Miembro del Foro de Escuelas de Diseño.

NOVENO: La coordinación del Foro será responsabilidad de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo que asume, si las condiciones económicas y de producción lo permiten, la organización del Encuentro Latinoamericano de Diseño, la edición y la publicación de las Actas de Diseño, del newsletter digital y otras acciones de comunicación y gestión del mismo.

DÉCIMO: Los responsables de cada institución adherente constituyen el Plenario del Foro, podrán comunicarse entre sí y con la coordinación a efectos de proponer e impulsar acciones entre todos o algunos de los miembros respetando el marco conceptual de creación del Foro (punto 3º de este documento).

Ver Adherentes por países en pp. 22-33

Para consultas y adhesión al Foro de Escuelas de Diseño: foro@palermo.edu / www.palermo.edu/dyc

Foro de Escuelas de Diseño Adherentes por países

Foro de Escuelas de Diseño

Durante el Encuentro Latinoamericano de Diseño se creó el Foro de Escuelas de Diseño que reúne a instituciones educativas que actúan en este campo.

A continuación se detallan las instituciones que firmaron la carta de adhesión al foro hasta la actualidad.

Las instituciones interesadas en adherirse comunicarse a foro@palermo.edu

Instituciones Adheridas por países

Argentina

• CETIC Centro de Estudios Técnicos para la Industria de la Confección • Colegio Universitario IES Siglo 21 • Escuela de Arte Xul Solar • Escuela de Diseño en el Hábitat • Escuela de Diseño y Moda Donato Delego • Escuela Provincial de Educación Técnica No. 2 EPET • Escuela Provincial de Artes Visuales nº 3031 "Gral. Manuel Belgrano" • Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo • Escuela Superior de Diseño - Rosario • ESP Escuela Superior de Publicidad Comunicación y Artes Visuales • Fundación E. B. Anrique • Fundación Educativa Santísima Trinidad • Instituto Superior de Comunicación Visual / Fundación Rosario Diseño • Fundación Universitas / ISFU • GUTENBERG Instituto Argentino de Artes Gráficas • I.M.A.G.E. Instituto de Medios Avanzados, Gráficos y Electrónicos • ICES Instituto Católico de Enseñanza Superior • IDES Instituto de Estudios Superiores • Instituto Argentino de la Empresa • Instituto de Educación Superior Manuel Belgrano • Instituto de Estudios Superiores IES • Instituto Superior del Profesorado de Arte Tandil-IPAT • Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico - Universidad Tecnológica Nacional • Instituto Superior de Ciencias ISCI • Instituto Superior de Diseño Aguas de la Cañada - Córdoba • Instituto Superior de Diseño Palladio - Mar del Plata • Instituto Superior de la Bahía • Instituto Superior del Sudeste • Instituto Superior Esteban Adrogué • Instituto Superior Mariano Moreno • Instituto Superior Nicolás Avellaneda • Instituto Superior Pedro Goyena • Instituto Superior Santo Domingo • Integral Instituto Superior de Diseño • La Metro. Escuela de Comunicación Audiovisual • UCSF Universidad Católica de Santa Fe • Universidad Argentina John F. Kennedy • Universidad Austral • Universidad Blas Pascal - Córdoba • Universidad CAECE • Universidad Católica de la Plata UCALP • Universidad Católica de Salta • Universidad Católica de Santiago del Estero • Universidad Champagnat • Universidad de Mendoza • Universidad del Aconagua • Universidad del Cine • Universidad del Este • Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino • Universidad Maimónides • Universidad Nacional de Córdoba • Universidad Nacional de Jujuy • Universidad Nacional de Misiones • Universidad Nacional de Río Negro • Universidad Nacional de San

Juan • Universidad Nacional del Litoral • Universidad Popular de Resistencia • Università di Bologna • UNNE Universidad Nacional del Nordeste • USAL - Universidad del Salvador.

Bolivia

• Universidad Autónoma Gabriel René Moreno • Universidad Católica Boliviana San Pablo • Universidad Privada Boliviana UPB • Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra UPSA • Universidad Privada del Valle.

Brasil

• Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora • Centro Universitário de Belo Horizonte UniBH. • Centro Universitário Metodista IPA • Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM • Faculdade Católica do Ceará • Faculdade da Serra Gaúcha FSG • Faculdade de Tecnologia INAP • Faculdade dos Imigrantes FAI • Faculdade Montserrat • FURB - Universidade Regional de Blumenau • Instituto de Ensino Superior FUCAPI • Instituto Federal Fluminense • Instituto Europeo di Design, Sede Brasil • Instituto Zuzu Angel • Panamericana Escuela de Arte e Design • Pontificia Universidade Católica do Paraná • SENAI/CETIQT • Sociedade Dom Bosco de Educação e Cultura/ Faculdade de Arte e Design • UCS Universidade de Caxias do Sul • UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina • Universidade Estadual de Londrina • UNESP Universidade Estadual Paulista • UniRitter Centro Universitário Ritter dos Reis • Universidade Federal de Pernambuco • Universidade Federal do Rio de Janeiro • Universidade Católica de Santos • Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG • Universidade Estácio de Sá • Universidade Federal de Goiás • Universidade Federal de Minas Gerais UFMG • Universidade Federal de Pelotas • Universidade Federal de Santa Catarina • Universidade Federal Do Ceará • Universidade Federal do Rio Grande do Sul • Universidade Feevale • Universidade Positivo • Universidade Presbiteriana Mackenzie • Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR • Universidade Veiga de Almeida • USP Universidade de São Paulo.

Chile

• DuocUC - Fundación Duoc de la Pontificia Universidad Católica de Chile • Instituto Profesional ALPES - Escuela de Comunicaciones • Instituto Profesional de Chile • Instituto Profesional Esucomex • Instituto Profesional Virginio Gómez • Universidad de La Serena • Universidad de Los Lagos • Universidad de Playa Ancha, Valparaíso • Universidad de Valparaíso • Universidad del Bio-Bio • Universidad del Pacífico • Universidad Diego Portales • Universidad Mayor • Universidad San Sebastián • Universidad Santo Tomás • Universidad Santo Tomás, Sede Antofagasta • Universidad Técnica Federico Santa María • Universidad Tecnológica de Chile-INACAP •

Universidad Tecnológica Metropolitana • Universidad UNIACC • Universidad Viña del Mar.

Colombia

• Asociación Colombiana Red Académica de Diseño • Centro de Estudios Interdisciplinarios para el Desarrollo • CESDE Formación Técnica • Colegio Mayor del Cauca • Corporación Academia Superior de Artes • Corporación de Educación Superior CE-ART • Corporación Educativa ITAE / Universidad Manuela Beltrán • Corporación Educativa Taller Cinco Centro de Diseño • Corporación Escuela de Artes y Letras • Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo Uniciencia • Corporación Universitaria Minuto de Dios • Corporación Universitaria UNITEC • ECCI - Escuela Colombiana de Carreras Industriales • Escuela Colombiana de Diseño de interior y Artes decorativas ESDIART • Escuela de Diseño & Mercadeo de Moda Arturo Tejada Cano • ESDITEC Escuela de Diseño • Fundación Academia de Dibujo Profesional • Fundación de Educación Superior San José • Fundación Escuela Colombiana de Mercadotecnia ESCOLME • Fundación Universidad Central • Fundación Universitaria Bellas Artes • Fundación Universitaria Comfenalco Santander UNC • Fundación Universitaria del Área Andina • Fundación Universitaria del Área Andina | Seccional Pereira • Fundación Universitaria Luis Amigó - Funlam • Fundación Universitaria Panamericana Comfenalco Valle • IDEARTES • Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquía • Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano - Institución Universitaria • Pontificia Universidad Javeriana • Tecnológico Pascual Bravo - Institución Universitaria • Instituto Tecnológico Metropolitano • Universidad Autónoma de Colombia • Universidad Autónoma de Occidente • Universidad Autónoma del Caribe • Universidad Católica de Pereira • Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano • Universidad de Caldas • Universidad de los Andes • Universidad de Medellín • Universidad de Pamplona • Universidad de San Buenaventura • Universidad del Cauca • Universidad del Norte • Universidad ICESI • Universidad Nacional de Colombia • Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia • Universidad Pontificia Bolivariana • Universitaria de Investigación y Desarrollo UDI • Universitaria Virtual Internacional.

Costa Rica

• Universidad Americana UAM • Universidad Veritas.

Ecuador

• Instituto Tecnológico Sudamericano • Instituto Tecnológico Superior Metropolitano de Diseño • Pontificia Universidad Católica del Ecuador • Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra • Tecnológico Espíritu Santo • Tecnológico Sudamericano • Universidad Alfredo Pérez Guerrero • Universidad del Azuay • Universidad Interamericana del Ecuador • Universidad Internacional del Ecuador • Universidad Metropolitana • Universidad Técnica de Ambato • Universidad Técnica Particular de Loja • Universidad Tecnológica Equinoccial • Universidad Tecnológica Equinoccial, Campus Arturo Ruiz Mora-Santo Domingo • Universidad Tecnológica Indoamérica • Universidad Tecnológica Israel • Uni-

versidad Tecnológica San Antonio de Machala • UTC Universidad Técnica de Cotopaxi.

El Salvador

• Universidad Don Bosco • Universidad Dr. José Matías Delgado • Universidad Francisco Gavidia.

España

• BAU Escola Superior de Disseny • BLAU Escuela de Diseño - Mallorca • Centro Universitario de Mérida - Universidad de Extremadura • CICE Escuela Profesional de Nuevas Tecnologías • EASD Escola D'art | Superior de Disseny de València • Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias • Escuela Técnica de Joyería del Atlántico • Grisart - Escola Superior de Fotografía • Instituto de Artes Visuales • Istituto Europeo di Design • Universidad Camilo José Cela • Universidad de Castilla - La Mancha • Universidad de Málaga • Universidad de Zaragoza • Universidad Politécnica de Valencia.

Guatemala

• Universidad del ISTMO.

Honduras

• Centro Universitario Tecnológico (CEUTECH) de UNITEC.

México

• Benemérita Universidad Autónoma de Puebla • Centro de Estudios Gestalt • CETYS Universidad • Centro Universitario de Educación Contemporánea • Instituto Tecnológico de Sonora • ITESM Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey • UANL Universidad Autónoma de Nuevo León • UNICA Universidad de Comunicación Avanzada • Universidad Anáhuac - México Norte • Universidad Autónoma de Aguascalientes • Universidad Autónoma de Baja California • Universidad Autónoma de Ciudad Juárez • Universidad Autónoma de Tamaulipas • Universidad Autónoma de Zacatecas • Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco • Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa • Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco • Universidad Autónoma del Estado de México • Universidad Cristóbal Colón • Universidad de Colima • Universidad de Guanajuato • Universidad de la Salle Bajío • Universidad de Monterrey UDEM • Universidad Gestalt de Diseño • Universidad del Sol • Universidad La Concordia • Universidad La Salle • Universidad Latina de América (UNLA) • Universidad Mexicoamericana del Golfo • Universidad Motolinía del Pedregal • Universidad Vasco de Quiroga.

Nicaragua

• Universidad Americana • Universidad del Valle.

Panamá

• Universidad del Arte Ganexa.

Paraguay

• Universidad Autónoma de Asunción • Universidad Columbia del Paraguay • Universidad Comunera • Universidad Iberoamericana • Universidad Nacional

de Asunción • Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP.

Perú

• Escuela de Diseño Geraldine • Escuela de Moda & Diseño MAD • Instituto de Profesiones Empresariales INTECI • Instituto Internacional de Diseño de Modas Chio Lecca • Instituto Peruano de Arte y Diseño - IPAD • ISIL • Instituto Superior Tecnológico Continental • Instituto Toulouse Lautrec • Pontificia Universidad Católica del Perú • Universidad Católica de Santa María • Universidad Científica del Sur • Universidad de Lima • Universidad de San Martín de Porres • Universidad Nacional Mayor de San Marcos • Universidad Peruana de Arte ORVAL • Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas • Universidad Ricardo Palma • Universidad San Ignacio de Loyola • Universidad Señor de Sipán.

Portugal

• Universidade do Algarve.

Puerto Rico

• EDP University of Puerto Rico • Universidad del Turabo • Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

República Dominicana

• Universidad Iberoamericana UNIBE • Instituto Tecnológico de las Américas ITLA.

Uruguay

• Academias Pitman - Instituto de Enseñanza del Uruguay • Escuela Arte y Diseño • Instituto Universitario Bios • Peter Hamers Design School • UDE Universidad de la Empresa • Universidad Católica del Uruguay • Universidad de la República • Universidad Ort - Uruguay.

Venezuela

• Instituto de Diseño Ambiental y Moda • Instituto de Diseño Centro Grafico de Tecnología • Instituto de Diseño Darías • Prodiseno Escuela de Comunicación Visual y Diseño • Universidad del Zulia • Universidad José María Vargas.

Firmantes por países

Argentina

• Sebastián Javier Aguirre. Coordinador de Diseño Institucional, Colegio Universitario IES Siglo 21.
• Elisa Anrique. Presidenta de la Fundación E. b. Anrique.
• Dardo Arbide. Docente de la Tecnicatura Superior en Diseño de Interiores, Instituto Superior de Ciencias ISCI.
• Arturo R. Arroquy. Rector, IDES Instituto de Estudios Superiores.
• Roxana Cristina Becerra. Directora, Instituto Argentino de la Empresa.
• María Isabel Bergmann. Jefa de Tecnicatura en Diseño y Producción Indumentaria. Escuela Provincial de Educación Técnica No. 2 EPET.
• Miriam Bessone. Coordinadora Ciclo Básico y de Taller Introductorio. Universidad Nacional del Litoral.

• Flavio Bevilacqua. Coordinador de la Carrera Diseño de Interiores y Mobiliario, Universidad Nacional de Río Negro.
• María Inés Boffi. Coordinadora y docente de la Tecnicatura en Diseño de Interiores, Instituto Superior de Ciencias ISCI.
• Marcelo Andrés Brunet. Coordinador de la Carrera de Comunicación Social, Universidad Católica de Santiago del Estero.
• María Cecilia Bondone. Jefa de Carrera Diseñador Gráfico, ICES Instituto Católico de Enseñanza Superior.
• Osvaldo Caballero. Rector. Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas, Universidad del Aconcagua.
• Gustavo Orlando Caceres. Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNNE Universidad Nacional del Nordeste.
• Roberto Candiano. Rector. Carrera de Diseño Gráfico - Comunicación Visual, Gutenberg Instituto Argentino de Artes Gráficas.
• Mirta Trinidad Caviglia. Directora. Instituto Superior del Profesorado de Arte de Tandil-IPAT.
• Juan Pedro Colombo Speroni. Decano Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Católica de Salta.
• Olga Edit Corna. Directora, Escuela Superior de Diseño de Rosario.
• Verónica Conti. Directora Académica, ESP Escuela Superior de Publicidad Comunicación y Artes Visuales.
• Juan Manuel Cozzi. Rector, Instituto de Estudios Superiores IES.
• Flavia Delego. Directora General, Escuela de Diseño y Moda Donato.
• Aníbal Manoel de Menezes Neto. Rector, I.M.A.G.E. Instituto de Medios Avanzados, Gráficos y Electrónicos.
• Carla de Stefano. Coordinadora Académica, Instituto Superior de Diseño Palladio - Mar del Plata.
• Patricia Ruth Dillon. Coordinadora de la Carrera de Diseño de Indumentaria, Instituto de Educación Superior Manuel Belgrano.
• Raúl Drelichman. Coordinador Educativo, Escuela de Comunicación y Diseño Multimedial, Universidad de Maimónides.
• Susana Dueñas. Directora Carrera de Diseño Asistido. Facultad de Informática y Diseño, Universidad Champagnat.
• Claudio Ariel Enríquez. Docente, Instituto Superior del Sudeste.
• Jorge Renato Echegaray. Coordinador de Carrera de Diseño Web, Instituto Superior Santo Domingo.
• Atilio Ramón Fanti. Presidente Consejo Directivo, Universidad Popular de Resistencia.
• Jorge Filippis. Director de Carrera de Diseño Gráfico, USAL Universidad del Salvador.
• María de las Mercedes Filpe. Vicedecana Departamento de Diseño, Universidad Argentina John F. Kennedy.
• Cristian Fonseca. Relaciones Públicas, Extensión y Servicios. Área de Diseño, Instituto Superior Mariano Moreno.
• Roberto Fonseca. Jefe del Departamento de Diseño. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de San Juan.
• Anibal Fornaro. Vicedecano de la Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad del Este.

- Mónica Diana Gárate. Presidenta, Instituto Superior de Comunicación Visual / Fundación Rosario Diseño.
- Daniel Marcelo Santos Gelardi. Director Nivel Superior, Instituto Superior Nicolás Avellaneda.
- Andrea Gergich. Directora, Gutenberg Instituto Argentino de Artes Gráficas.
- María Elena Gnecco. Coordinadora del Área Diseño de Interiores, Instituto Superior de Ciencias ISCI.
- Héctor René González. Director, Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico - Universidad Tecnológica Nacional.
- Marina González. Coordinadora de la Carrera de Diseño Gráfico, Gutenberg Instituto Argentino de Artes Gráficas.
- Marcelo Oscar Gorga. Director / Fundador, Instituto Superior de Diseño Palladio - Mar del Plata.
- María Rosana Guardia. Directora. Área Diseño Gráfico, Escuela de Arte Xul Solar.
- Guillermo J. Hudson. Director de la Escuela de Diseño, Instituto Superior Esteban Adrogué.
- Miguel Irigoyen. Decano, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral.
- Carlos Kunz. Representante Legal, Instituto Superior de la Bahía.
- Carlos Ceferino Kunz. Director, Instituto Superior Pedro Goyena.
- Gisela Mariel Leguizamón Martínez. Coordinadora de Carrera, Área Comunicación, Universidad Católica de Santiago del Estero.
- Claudia Micaela López. Encargada del área de Prensa Secretaria de Extensión. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.
- Angelo Manaresi. Director, Representación en Buenos Aires, Università di Bologna.
- María Alejandra Marchisio. Secretaria Académica, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.
- Alejandra Marinero. Directora de la Escuela de Comunicación y Diseño Multimedial, Universidad Maimónides.
- Amalia Soledad Martínez. Vicerrectora, Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo.
- Eugenia Cristina Martínez. Directora Académica, Fundación Educativa Santísima Trinidad.
- Raúl Martínez. Secretario de Educación. Diseño de Modas, CETIC Centro de Estudios Técnicos para la Industria de la Confección.
- Claudio Raul Martini. Director, Instituto Superior de la Bahía.
- Alejandra Massimino. Directora de la Diseño de Modas, CETIC Centro de Estudios Técnicos para la Industria de la Confección.
- Roberto Mattio. Director de la Carrera de Ingeniería Industrial. Facultad de Ingeniería, Universidad Austral.
- Raúl Horacio Meda. Decano de la Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Católica de la Plata UCALP.
- Daniela Mendoza. Coordinadora de la Carrera de Diseño Gráfico y Visual, Instituto de Estudios Superiores IES.
- Marcelo Andrés Moreno. Coordinador de Carrera de Diseño Interactivo, La Metro. Escuela de Comunicación Audiovisual.
- Sandra Navarrete. Directora de la Carrera de Diseño. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad de Mendoza.
- Julio Ochoa. Director General y Fundador, Instituto Superior de Diseño Aguas de la Cañada - Córdoba.
- Laura Ochoa. Directora Académica, Instituto Superior de Diseño Aguas de la Cañada - Córdoba.
- María Inés Palazzi. Directora de la Carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico Facultad de Humanidades, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino.
- Lucas Passeggi. Director Carreras de la Comunicación, Diseño de Imagen y Sonido. Facultad de Humanidades, UCSF Universidad Católica de Santa Fe.
- Julio Putallaz. Docente e Investigador, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNNE Universidad Nacional del Nordeste.
- Eduardo Gabriel Pepe. Coordinador de la Carrera de Diseño Gráfico y Publicitario, Instituto de Educación Superior Manuel Belgrano.
- Graciela Inés Pérez Pombo. Profesora de la Carrera de Diseño Gráfico, Instituto Superior del Profesorado de Arte de Tandil- IPAT.
- Jorge Porcellana. Director de Estudios, I.M.A.G.E. Instituto de Medios Avanzados, Gráficos y Electrónicos.
- Pablo Quintela. Director Académico, ESP Escuela Superior de Publicidad Comunicación y Artes Visuales.
- Cecilia Ribocco. Jefa de Área Diseño de la Carrera de Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación, Escuela Provincial de Artes Visuales n° 3031 "Gral. Manuel Belgrano".
- Sergio Andrés Ricupero. Profesor de la Carrera de Diseño Gráfico, Instituto Superior del Profesorado de Arte de Tandil- IPAT.
- María Graciela Rodríguez. Docente, Fundación E b. Anrique.
- Rocío Evangelina Rodríguez. Encargada del Departamento de Extensión y Comunicación Institucional, La Metro. Escuela de Comunicación Audiovisual.
- Liliana Salvo de Mendoza. Coordinadora Institucional, Escuela de Diseño en el Hábitat.
- José Lucas Sánchez Mera. Decano de la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Jujuy.
- Mauricio Santinelli. Jefe de Área de la Carrera de Diseño Industrial, Instituto Superior de Comunicación Visual / Fundación Rosario Diseño.
- Mario Santos. Vice-rector, Universidad del Cine.
- Yanina Santucho Bonetto. Directora de la carrera de Diseño Gráfico, Colegio Universitario IES Siglo 21.
- Jorge Seen. Decano Facultad de Artes, Universidad Nacional de Misiones.
- Victoria Solís. Directora de la Licenciatura en Diseño Gráfico, Universidad Blas Pascal - Córdoba.
- Mónica Sturzenegger. Rectora / Directora Académica, Fundación Universitas / ISFU.
- Mariana Lia Taverna. Coordinadora Carrera Diseño de Indumentaria, Integral Taller de Arquitectura.
- Delia Raquel Tejerina. Jefa del Departamento Industria de la Indumentaria, Escuela Provincial de Educación Técnica No. 2 EPET.
- María Lucila Testi. Coordinadora de la Carrera de Diseño de Indumentaria, Instituto de Estudios Superiores IES.
- María Marcela Vicente. Coordinadora Académica de la Licenciatura en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, Universidad CAECE.

- María Carolina Villanueva. Coordinadora del Área Diseño Institucional, UCSF Universidad Católica de Santa Fe.
- Claudia Cecilia Willemoës. Jefa de la Carrera Diseño de Interiores, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Católica de Salta.

Bolivia

- Gonzalo Ruiz Martínez. Rector. Facultad de Tecnología y Arquitectura, Universidad Privada del Valle.
- Alberto Sanjinés Unzueta. Vicerrector Académico, Universidad Privada Boliviana UPB.
- Guillermo A. Sierra Gimenez. Docente de la Carrera Diseño Integral, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.
- Ingrid Steinbach. Decana Facultad Humanidades y Comunicación, Universidad Privada de Santa Cruz de La Sierra UPSA.
- Hans van den Berg. Rector Nacional. Diseño Gráfico y Comunicación Visual, Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Marcia Zamora Muñoz. Jefe de Carrera Diseño Integral, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.

Brasil

- Lucia Acar. Coordinadora da Pós-Graduação em Artes Visuais. Design Gráfico e Design de Moda, Universidade Estácio de Sá.
- Ana Magda Alencar Correia. Coordinadora del Curso de Licenciatura en Diseño. Centro Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco.
- Mohamed Amal. Coordinador de Relaciones Internacionales, FURB - Universidade Regional de Blumenau.
- Everton Amaral Da Silva. Coordinador del Curso de Diseño. Design / ICET, Universidade Feevale.
- Marcos Andruchak. Chefia do Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Regina Alvares Dias. Profesor efectivo, Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais - VEMG.
- José Elcio Batista. Asesor de Relaciones Institucionales e Internacionales, Faculdade Católica do Ceará.
- Re-nato Antonio Bertão. Coordinador Curso de Diseño Industrial, Universidade Positivo.
- Eliane Betazzi Bizerril Seleme. Chefe Departamento Académico de Dibujo Industrial, Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR.
- Carolina Bustos. Directora del Curso de Design, Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM.
- Júlio César Caetano da Silva. Coordinador Curso de Bacharelato em Design. Faculdade de Design, UniRitter Centro Universitario Ritter dos Reis.
- Carlos Eduardo Cantarelli. Rector, Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR.
- Airton Márcio Cruz. Professor de Design Gráfico, Faculdade de Tecnologia INAP.
- Aline De Barros Pimenta. Professor, Design de Interiores, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.
- Celina de Farias. Vicepresidente Instituto Zuzu Angel.
- André de Freitas Ramos. Docente Departamento Comunicação Visual, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Danielle De Marchi Tozatti. Chefe do Departamento de Design, Universidade Estadual de Londrina.

- Anselmo Fábio de Moraes. Rector, UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Mauren Leni De Roque. Coordinadora Pedagógica, Facultad de Comunicación social, Universidade Católica de Santos.
- Roberto Deganutti. Director Faculdade de Arquitectura, Artes e Comunicação, UNESP Universidade Estadual Paulista.
- Syomara do Santos Duarte Pinto. Professora Assistente Curso de Estilismo e Moda. Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará.
- Marizilda dos Santos Menezes. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Design. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, UNESP Universidade Estadual Paulista.
- Antonio Martiniano Fontoura. Coordenador do Curso do Programação Visual, Escola do Arquitectura e Design, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Cynthia Freitas de Oliveira Enoque. Coordenadora de Curso Design, Centro Universitário de Belo Horizonte, UniBH.
- Mariane Garcia Unanue. Coordenador de Curso, Design de Interiores, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.
- Luiz Cláudio Gonçalves Gomes. Docente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
- Cristiane Aparecida Gontijo Victor. Coordenadora de Curso, Sociedade Dom Bosco de Educação e Cultura / Faculdade de Arte e Design.
- Walkiria Guedes de Souza. Professora Assistente Curso de Estilismo e Moda. Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará.
- Haenz Gutierrez Quintana. Coordinador del Núcleo de Diseño Social. Departamento de Expressão Gráfica, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Alex Enrique Lipszyc. Director General, Panamericana Escuela de Arte e Design.
- Wilson Kindlein Júnior. Coordinador do Programa de Pós-graduação em Design. "Design & Tecnologia", Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Evandro José Lemos Da Cunha. Diretor Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais UFMG.
- Cristiane Linhares de Souza. Coordenador do Curso Design Gráfico, Faculdade de Tecnologia INAP.
- Marco Lorenzi. Director, Istituto Europeo di Design, Sede Brasil.
- Gelça Regina Lusa Prestes. Diretor Geral. Curso de Design de Interiores, Faculdade Montserrat.
- Maria de Lourdes Luz. Diretoria Acadêmica Escola de Design, Universidade Veiga de Almeida.
- Nara Sílvia Marcondes Martins. Coordenadora do Curso de Design. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Lauer Alves Nunes dos Santos. Diretor do Instituto de Artes e Design. Curso de Artes Visuais - Habilitação em Design Gráfico, Universidade Federal de Pelotas.
- Carlos Henrique Oliveira e Silva Paixão. Reitor, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.
- Carlos Ramiro Padilha Fensterseifer. Coordenador do curso de Design de Moda. Design de Moda bacharelado, Centro Universitário Metodista IPA.
- Maria da Conceicao Pereira Bicalho. Professora Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais UFMG.

- Ana Beatriz Pereira de Andrade. Docente Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, UNESP Universidade Estadual Paulista.
- Celso Pereira Guimarães. Professor / Chefe do Departamento de Comunicação Visual, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- José Augusto Petrillo de Lacerda. Professor, Design de Interiores, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.
- Rodrigo Pissetti. Coordenador do Curso de Design, Faculdade da Serra Gaúcha FSG.
- Rodrigo Antonio Queiroz Costa. Professor Curso Design, Centro Universitário de Belo Horizonte, UniBH.
- Rodrigo Antonio Queiroz Costa. Professor de Design Gráfico, Faculdade de Tecnologia INAP.
- Leila Maria Reinert do Nascimento. Docente Curso Desenho Industrial, Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Jacqueline Ávila Ribeiro Mota, Vice-diretora Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.
- Hugo Reis Rocha. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia Em Design Gráfico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
- Marcio Rocha. Docente Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás.
- José Guilherme Santa-Rosa. Docente Del Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Maria Paula Serrano Gómez. Docente Investigador, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad del Norte.
- Reginaldo Schiavini. Coordinador Graduação em Design Gráfico e de Produto, UCS Universidade de Caxias do Sul.
- Zuleica Schincariol. Docente Curso Desenho Industrial, Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Marcelo Silva Pinto. Docente, Departamento de Tecnologia da Arquitectura e do Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Narle Silva Teixeira. Coordinador de Design de Interface Digital, Instituto de Ensino Superior FUCAPI.
- Sérgio Luís Sudsilowsky. Coordinador Académico, SENAI/ CETIQT.
- Cyntia Tavares Marques de Queiroz. Coordenadora do Curso de Estilismo e Moda. Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará.
- Mauro Trojan. Presidente da Associação Mantenedora. Curso de Bacharelado em Design, Faculdade dos Imigrantes FAI.
- Carlos Roberto Zibel Costa. Coordinador do Curso de Design, USP Universidade de São Paulo.
- Alberto Beckers Argomedo. Director Escuela de Diseño, Universidad Santo Tomás - Antofagasta.
- Daniela Paz Caro Krebs. Docente Departamento de Arquitectura y Diseño, Universidad de los Lagos.
- Carmen Raquel Corvalán Iribarra. Asesora de evaluación de la UTED Unidad Técnica Educativa, DuocUC - Fundación Duoc de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Carlos René De la Vega Riffo. Director de Carreras de Diseño Gráfico y Diseño y Producción Gráfica Digital, Instituto Profesional Alpes - Escuela de Comunicaciones.
- María Soledad Espinosa Oyarzún. Directora Escuela de Diseño Gráfico, Universidad del Pacífico.
- Germán Espinoza Valdés. Director de la Escuela de Diseño, Universidad Mayor.
- Juan Luís Fernández. Coordinador Académico Escuela de Diseño, Universidad UNIACC.
- Herman Fuentealba. Director de Carrera, Escuela de Decoración y Dibujo, Instituto Profesional ESUCOMEX.
- Verónica de las Mercedes Henríquez Acuña. Jefe de Carrera de Diseño Gráfico Profesional del Instituto Profesional Santo Tomás, Universidad Santo Tomás.
- Álvaro Nicolás Huirimilla Thiznau. Coordinador Centro de Estudios de los Nuevos Medios de la Escuela de Diseño, Universidad de Valparaíso.
- José Korn Bruzzone. Asesor Ingeniería y Diseño, INACAP / Universidad Tecnológica de Chile.
- Luis López Toledo. Coordinador Académico Carrera Diseño y Empresa, Escuela de Diseño y Empresa, Universidad San Sebastián.
- Julio Enrique Martínez Valdés. Director, Departamento de Diseño, Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Adriana Celia Mercado. Coordinadora Académica Escuela de Diseño de Vestuario y Textiles, Universidad del Pacífico.
- Claudia Migueles. Jefe de Carrera de Diseño Gráfico, Universidad de Concepción / Instituto Profesional Virgino Gómez.
- María Angélica Miño Campos. Directora Carrera de Diseño, Instituto Profesional de Chile.
- Carolina Montt. Directora Escuela Diseño de Interiores, Universidad del Pacífico.
- Rodrigo Muñoz Leiva. Director de Carrera Diseño, Instituto Profesional Virgino Gómez.
- Luz Eugenia Núñez Loyola. Docente de la Escuela de Diseño, Universidad de Valparaíso.
- Catalina Petric Araos. Directora del Área de Diseño y Comunicación, INACAP / Universidad Tecnológica De Chile.
- Jaime Prieto Gaete. Director del Departamento de Diseño y Tecnología de la Facultad de Arte, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.
- Exequiel Ramírez Tapia. Rector Escuela de Diseño, Universidad Santo Tomás - Antofagasta.
- Oscar Rivadeneira Herrera. Director de Carrera, INACAP / Universidad Tecnológica de Chile.
- José Rodríguez. Rector, Universidad Técnica Federico Santa María.
- Oscar Sanhueza Muñoz. Jefe de Carrera de Diseño, Universidad Viña del Mar.
- Guillermo Silva Fuentes. Director Escuela de Diseño Industrial, Universidad del Bío-Bío.

Chile

- Gino Álvarez Castillo. Director Escuela de Diseño Gráfico, Universidad del Bio-Bio.
- Alejandra Amenábar Álamos. Coordinadora Área Gráfica y Editorial, Escuela de Diseño, Universidad Diego Portales.
- Gonzalo Antonio Aranda Toro. Director Escuela de Diseño, Universidad Santo Tomás.
- Santiago Aránguiz Sánchez. Decano Facultad de Diseño, Universidad del Pacífico.
- Ricardo Baeza Correa. Director Escuela de Diseño, Universidad de la Serena.

- Patricia Zúñiga. Jefe Carrera Diseño, Universidad de los Lagos.

Colombia

- Daniel Durán Barrera. Secretario General, Corporación de Educación Superior CE-ART.
- Jairo Enrique Altahona Quijano. Coordinador Diseño de Interiores, Corporación Educativa ITAE / Universidad Manuela Beltrán.
- Mirtha Jeannethe Altahona Quijano. Directora del Programa Diseño de Modas, Corporación Educativa ITAE / Universidad Manuela Beltrán.
- Fernando Alberto Álvarez Romero. Profesor Asociado Programa de Diseño Industrial, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Hernando Ángel Madrid. Director de Programa Diseño Gráfico, Facultad de Comunicación, Artes y Diseño, Universitaria de Investigación y Desarrollo UDI.
- Ricardo Ávila Gómez. Director Fundador, Escuela Colombiana de Diseño Interior y Artes Decorativas ESDIART.
- Jeanette Bergsneider Serrano. Directora Diseño de Interiores, Corporación Educativa ITAE / Universidad Manuela Beltrán.
- Gabriel Bernal García. Director del Programa Académico Profesional de Publicidad y Marketing Creativo, Corporación Escuela de Artes y Letras.
- Felipe Bernal Henao. Decano Facultad de Diseño, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Juan Carlos Cadavid Botero. Rector, Escuela de Ingeniería, Fundación Escuela Colombiana de Mercadotecnia ESCOLME.
- María Isabel Cárdenas. Directora Diseño de Modas, Fundación de Educación Superior San José.
- Félix Augusto Cardona Olaya. Docente Programa de Diseño Industrial, Universidad Católica de Pereira.
- Jorge del Castillo Delgado. Director de Especialización en Gerencia de Diseño, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Oscar Augusto Fiallo Soto. Docente Facultad de Ingenierías y Arquitectura, Universidad de Pamplona.
- Diana Libeth Florez. Docente e Investigadora, Universitaria de Investigación y Desarrollo UDI.
- Andrés Santiago Forero Lloreda. Director Programa Diseño Industrial, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- María Gladys Galindo Lugo. Rectora, Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo UNICIENCIA.
- Francisco Gallego Restrepo. Rector, CESDE Formación Técnica.
- Henry Enrique García Solano. Director Programa de Diseño Industrial, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Egda Ruby García Valencia. Decana Facultad de Artes Visuales, Fundación Universitaria Bellas Artes.
- María Fernanda Giraldo Maya. Rectora Comfenalco Valle Unipanamericana, Fundación Universitaria Panamericana Comfenalco Valle.
- Gonzalo Gómez. Profesor de planta Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana.
- Yaffa Nahir I. Gómez Barrera. Docente del Programa de Diseño Industrial, Universidad Católica de Pereira.
- Rocío Piedad Gómez Castillo. Directora del Programa Profesional en Diseño Gráfico, Fundación Universitaria del Área Andina.
- Wilson Orlando Gomez Gomez. Coordinador de la Unidad Académica de Ciencias de la Comunicación, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Wilson Alejandro González Cárdenas. Coordinador Área de Investigación Programa Tecnología en Comunicación Gráfica, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Carlos Mario González Osorio. Director Diseño de Espacios y Mercadeo Visual, Arturo Tejada Cano.
- María de los Ángeles González Pérez. Profesora Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad de los Andes.
- Juan Carlos González Tobón. Director Diseño Gráfico, Fundación Universitaria del Área Andina | Seccional Pereira.
- María del Pilar Granados Castro. Docente del Departamento de Diseño, Universidad del Cauca.
- Edgar Eduardo Gualteros Rincón. Director de Movilidad Estudiantil Internacional, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Paola Harris Bonet. Coordinadora del Programa de Diseño Industrial, Universidad del Norte.
- Juan G. Herrera Soto. Director Programa de Diseño Gráfico, Escuela de Arquitectura, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Néstor Hincapié Vargas. Rector. Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín.
- Martha Inés Jaramillo Leiva. Rectora, Fundación Academia de Dibujo Profesional.
- Roberto Efraín Jurado Jurado. Rector, Universitaria Virtual Internacional.
- Luís Alberto Lesmes. Docente Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Colombia.
- Alexandra Lezcano Hincapié. Decana de la Facultad de Producción Industrial, Facultad de Diseño Gráfico, Facultad de Diseño Textil y Producción de Modas, Tecnológico Pascual Bravo- Institución Universitaria.
- Felipe César Londoño López. Director del Doctorado en Diseño y Creación, Universidad de Caldas.
- Carlos Manuel Luna Maldonado. Presidente, Asociación Colombiana Red Académica de Diseño.
- Claudia Cecilia Medina Torres. Docente Escuela de Diseño Industrial, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- María Elena Mejía Mejía. Rectora, Corporación Academia Superior de Artes.
- Luis Mejía Puig. Director del Programa de Diseño Industrial, Universidad ICESI.
- Henry Montealegre Murcia. Decano Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño, Universidad Autónoma del Caribe.
- Edgar Andrés Moreno Villamizar. Docente del pregrado de Diseño Industrial, Universidad del Norte.
- Juan Diego Moreno Arango. Docente, Facultad de Artes y Humanidades, Instituto Tecnológico Metropolitano.
- José Eduardo Naranjo Castillo. Director Programa ACUNAR de la Escuela de Diseño Industrial, Universidad Nacional de Colombia.
- Julián Antonio Ossa Castaño. Director del Programa de Diseño industrial, Universidad Pontificia Bolivariana.

- Alejandro Otalora Castillo. Director departamento Diseño Industrial, Universidad Autónoma de Colombia.
 - Juan Carlos Pacheco Contreras. Profesor de planta Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana.
 - Leonardo Páez Vanegas. Director de Departamento Académico de Diseño y Artes, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.
 - Guillermo Páramo Rocha. Representante Legal - Rector, Fundación Universidad Central.
 - Esperanza Paredes de Estéves. Rectora, Universidad de Pamplona.
 - María Rosalba Pareja de Montoya. Rectora, IDEARTES.
 - Paula Andrea Patiño Zapata. Directora Programa Diseño Industrial, Universidad de San Buenaventura.
 - Carmen Adriana Pérez Cardona. Directora Programa de Diseño Industrial, Universidad Católica de Pereira.
 - Guillermo Andrés Pérez Rodríguez. Profesor de planta Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana.
 - Carlos Alberto Pinilla. Director Carrera de Diseño Gráfico, Corporación Educativa Taller Cinco Centro de Diseño.
 - Carlos Alberto Pinto Santa. Decano Facultad de Artes Integradas, Universidad de San Buenaventura.
 - Boris Quintana Guerrero. Director, Área de Investigaciones, Centro de Estudios Interdisciplinarios para el Desarrollo.
 - Vaslak Rojas Torres. Docente Tiempo Completo de Carrera Auxiliar, Instituto Tecnológico Metropolitano.
 - Cielo Quiñones Aguilar. Directora del Departamento de Diseño, Pontificia Universidad Javeriana.
 - Miryam del Carmen Restrepo Escobar. Jefe Programa Diseño de Modas, ESDITEC Escuela de Diseño.
 - Miguel Ángel Ruiz. Profesor Programa Diseño Industrial, Universidad del Norte.
 - Edgar Saavedra Torres. Docente-Investigador, Escuela de Diseño Industrial, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
 - Luz Mercedes Sáenz Zapata. Docente del Programa de Diseño Industrial, Universidad Pontificia Bolivariana.
 - Laura Judith Sandoval Sarmiento. Jefe del Programa de Diseño Gráfico de la Facultad de Artes, Universidad del Cauca.
 - Martha Helena Saravía Pinilla. Docente del Departamento de Diseño, Pontificia Universidad Javeriana.
 - Fernando Soler. Rector, ECCI - Escuela Colombiana de Carreras Industriales.
 - Carlos Roberto Soto Mancipe. Jefe de Programa de Diseño y Producción Gráfica, Corporación Universitaria UNITEC.
 - Luís Arturo Tejada Tejada. Director General de la Escuela de Diseño, Escuela de Diseño & Mercadeo de Moda Arturo Tejada Cano.
 - Luis Fernando Téllez Jerez. Coordinador del Programa Tecnología en Diseño de Comunicación Visual, Fundación Universitaria Comfenalco Santander UNC.
 - Mario Fernando Uribe O. Jefe Departamento de Publicidad y Diseño, Universidad Autónoma de Occidente.
 - Amparo Velásquez López. Directora de Diseño de Vestuario, Universidad Pontificia Bolivariana.
 - Amparo Velásquez López. Miembro del Consejo Directivo y Asamblea, Asociación Colombiana Red Académica de Diseño.
 - Luis Rodrigo Viana Ruiz. Jefe del programa de Comunicación Gráfica Publicitaria, Universidad de Medellín.
 - Juan Carlos Villamizar. Asistente Departamento de Publicaciones, Corporación Educativa Taller Cinco Centro de Diseño.
 - María Cecilia Vivas de Velasco. Rectora. Facultad de Arte y Diseño, Colegio Mayor del Cauca.
 - Fabio León Yepes Londoño. Encargado del Programa de Diseño Gráfico, Fundación Universitaria Luis Amigó- Funlam.
 - Edward Zambrano Lozano. Director del Sistema de Investigaciones Escuela de Artes y Letras SIDEAL, Corporación Escuela de Artes y Letras - Institución Universitaria.
 - Lina María Zapata Pérez. Profesora Programa de Comunicación Gráfica Publicitaria, Universidad de Medellín.
 - Freddy Zapata Vanegas. Director del Departamento de Diseño, Universidad de los Andes.
 - Gloria Inés Zuleta Roa. Docente, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquía.
- Costa Rica**
- Adrián Gutiérrez Varela. Director Académico de la Facultad de Comunicación, Universidad Americana.
 - Gabriela Villalobos de la Peña. Directora Escuela de Diseño Publicitario, Universidad Veritas.
- Ecuador**
- Damian Almeida Bucheli. Director de la Escuela de Diseño, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra.
 - Hugo Carrera Ríos. Rector, Instituto Metropolitano De Diseño.
 - Luis Coloma Gaibor. Rector de la Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Interamericana del Ecuador.
 - Diego Córdova Gómez. Coordinador Diseño Grafico Publicitario, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, Universidad Tecnológica Equinoccial.
 - Daniel Dávila León. Coordinador de Asuntos Exteriores y Relaciones de Posgrado, Facultad de Diseño, Arquitectura y Artes, Universidad Técnica de Ambato.
 - Jorge Dousdebés Boada. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, Universidad Tecnológica Equinoccial.
 - Juan Carlos Endara Chimborazo. Coordinador de Carrera de Diseño Digital y Multimedia, Universidad Tecnológica Indoamérica.
 - Alex David Espinoza Cordero. Subdirector de Diseño Gráfico, Universidad Metropolitana.
 - Ruth Estefanía García Villareal. Directora de Área de la Carrera de Diseño de Modas, Tecnológico Sudamericano.
 - Milton Herrera. Director de Investigación de la Carrera de Diseño Gráfico, UTC Universidad Técnica de Cotopaxi.
 - Aldo Maino Isaías. Director Ejecutivo, Facultad de Comunicación Social, Universidad Internacional del Ecuador.
 - Silvia Elena Malo de Mancino. Directora Escuela de Investigación de Arte y Diseño, Universidad Técnica Particular de Loja.

- Ana Elizabeth Moscoso Parra, Directora Encargada Escuela de Diseño, Universidad Tecnológica San Antonio de Machala.
- Cecilia Naranjo Álava. Decana Facultad de Diseño, Arquitectura y Artes, Universidad Técnica de Ambato.
- Vilma Lucía Naranjo Huera. Coordinadora de Investigación de la Carrera de Diseño Gráfico, UTC Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Patricia Núñez de Solórzano. Directora de la Carrera de Diseño Gráfico Multimedia, Tecnológico Espíritu Santo.
- Paúl Pulla A. Director de Carrera de Diseño, Instituto Tecnológico Sudamericano.
- Ana Cristina Realpe Castillo. Coordinadora Académica Carrera Diseño Digital y Multimedia, Universidad Alfredo Pérez Guerrero.
- Eladio Rivadulla. Decano Facultad de Diseño, Universidad Tecnológica Israel.
- Carlos Leonardo Ronquillo Bolaños. Coordinador de Carrera de Diseño Gráfico Publicitario, Universidad Tecnológica Equinoccial UTE.
- Carlos Torres de la Torre. Docente y Miembro del Comité de Carrera de Diseño de la Facultad de Arquitectura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Esteban Torres Díaz. Profesor Facultad de Diseño, Universidad del Azuay.
- Javier Villacrés Manzano. Director Académico, Tecnológico Sudamericano.
- Salvador Haro González. Decano, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Málaga.
- Joaquín Ivars, Docente, Universidad de Málaga.
- Riccardo Marzullo. Director, Istituto Europeo di Design.
- Ana María Navarrete Tudela. Decana de la Facultad de Bellas Artes, Universidad de Castilla - la Mancha.
- Isabel Nóvoa Martín. Gestión y Comunicación, Instituto de Artes Visuales.
- Pedro Ochando. Profesor Departamento Proyectos Diseño de Productos, EASD Escola D'Art I Superior de Disseny de València.
- José Pastor Gimeno. Director Escuela Politécnica Superior de Gandía, Universidad Politécnica de Valencia.
- Juan Carlos Peguero Chamizo. Director del Centro. Ingeniería Técnica de Diseño Industrial, Centro Universitario de Mérida / Universidad de Extremadura.
- Carlos Pereira Calviño. Director, Escuela Técnica de Joyería del Atlántico.
- José Manuel Santa Cruz Chao. Director Instituto de Innovación y Cultura Arquitectónica, Universidad Camilo José Cela.
- Bartolomé Seguí Miró. Director Escuela de Diseño, BLAU Escuela de Diseño - Mallorca.
- Carlos Suárez Fernández. Jefe de Estudios, Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias.
- Tomás Miguel Vega Roucher. Docente de Diseño Industrial, Centro Universitario de Mérida / Universidad de Extremadura.

El Salvador

- Jeannette Lartategui. Directora Escuela de Diseño Gráfico. Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad Don Bosco.
- Sandra Lisseth Meléndez Martínez. Coordinadora General de la Escuela de Diseño "Rosemarie Vásquez Lievano de Ángel", Universidad Dr. José Matías Delgado.
- Mario Antonio Ruiz Ramírez. Rector. Humanismo, Tecnología y Calidad, Universidad Francisco Gaviria.

España

- Carlos Albarrán Liso. Coordinador de Diseño Industrial, Centro Universitario de Mérida / Universidad de Extremadura.
- Enrique Ballester Sarrias. Director de la ETSID Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño, Universidad Politécnica de Valencia.
- Luís Berges Muro. Director Departamento de Ingeniería de Diseño y Fabricación, Universidad de Zaragoza.
- Antonio Corral Fernández. Director, GRISART Escola Superior de Fotografía.
- Cayetano José Cruz García. Docente de Ingeniería Técnica de Diseño Industrial, Centro Universitario de Mérida / Universidad de Extremadura.
- Marco Antonio Fernández Doldán. Director de la Dirección de Estudios de Diseño y Producción Audiovisual, CICE Escuela Profesional de Nuevas Tecnologías.
- Sebastián García Garrido. Coordinador responsable del título de Diseño, Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Málaga.
- Christian Giribets Lefevre. Responsable Departamento de Marketing y Comunicación, BAU Escola Superior de Disseny.

Guatemala

- María Virginia Luna Sagastume. Directora Diseño Gráfico en Comunicación y Publicidad, Universidad del Istmo.

Honduras

- Mario Leonel Castillo Amaya. Jefe Académico de la Escuela de Diseño Gráfico UNITEC / CEUTECH.

México

- Miguel Ángel Aguayo López. Rector. Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad de Colima.
- Gonzalo Javier Alarcón Vital. Docente Licenciatura en Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa.
- Mario Andrade Cervantes. Decano Ciencias del Diseño y la Construcción, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Eduardo Arvizu Sánchez. Director Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Kart Ayala Ruiz. Rector, Universidad del Sol.
- Carmen Dolores Barroso García. Docente División de Arquitectura, Arte y Diseño, Universidad de Guanajuato.
- Fabián Bautista Saucedo. Director de la Escuela de Ingeniería, CETYS Universidad.
- Jaime Bonilla Tovar. Rector, Universidad Mexicoamericana del Golfo.
- Felipe Cárdenas García. Coordinador Académico, UNICA Universidad de Comunicación Avanzada.
- Alejandra Castellanos Rodríguez. Vicerrectora Académica y de Formación, Universidad Motolinía del Pedregal.

- Norma Elena Castrezana Guerrero. Coordinadora del Colegio de Diseño Gráfico, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
 - Arnaud Chevallier. Director de Posgrado, Universidad de Monterrey UDEM.
 - Carmina Crespo Hernández. Directora de la Licenciatura en Diseño Gráfico, Centro de Estudios Gestalt.
 - Aaron Roman Delgadillo Alaniz. Coordinación de Artes y Diseño, Universidad la Concordia.
 - Marla Estrada Hernández. Rectora, UNICA Universidad de Comunicación Avanzada.
 - Martha Isabel Flores Avalos. Coordinadora Licenciatura de Diseño de la Comunicación Gráfica, Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
 - María Magdalena Flores Castro. Coordinadora Licenciatura en Diseño Gráfico, Universidad Cristóbal Colón.
 - Claudia Cecilia Flores Pérez. Secretaria Académica y Docente - Investigadora, Universidad Autónoma de Zacatecas.
 - Olivia Fragoso Susunaga. Docente - Investigadora de la Escuela Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación (EMADYC), Universidad La Salle.
 - María Enriqueta García Abraham. Docente Escuela de Diseño Gráfico, Universidad Vasco de Quiroga.
 - Guadalupe Gaytán Aguirre. Docente Departamento de Diseño, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
 - José Antonio González Muñoz. Rector, Universidad la Concordia.
 - Sara Margarita Guadarrama Luyando. Directora Licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica, Universidad Latina de América (UNLA).
 - Adriana Guerrero Castro. Directora de la Escuela de Diseño, Universidad de La Salle Bajío.
 - Víctor Guijosa Fragoso. Coordinador Académico Área de Gestión y Administración, Universidad ANÁHUAC - México Norte.
 - Diana Guzmán López. Coordinador del Área Diseño, Tecnología y Educación. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
 - Víctor Hugo Hermosillo Gómez. Docente Escuela de Diseño, Universidad de La Salle Bajío.
 - Arcadio Hernández Aguilar. Director General, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
 - Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Director de la Escuela Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación (EMADYC), Universidad La Salle.
 - Hildelisa Karina Landeros Lorenzana. Coordinadora de la Carrera de Diseño Gráfico, Centro de Ingeniería y Tecnología, Universidad de Baja California.
 - Rebeca Isadora Lozano Castro. Coordinadora de la Carrera de Diseño Gráfico, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
 - Oswaldo Madrid Moreno. Docente - Investigador Programa educativo de Licenciado en diseño grafico, Instituto Tecnológico de Sonora.
 - Darío Malpica Basurto. Rector, Centro Universitario de Educación Contemporánea.
 - Luis Roberto Mantilla Sahagún. Rector, Universidad Latina de América (UNLA).
 - Mario Alberto Méndez Ramírez. Director, Facultad de Artes Visuales, Universidad Autónoma de Nuevo León.
 - Thelma Belén Mirolo. Directora de la Escuela de Artes y Comunicación, Universidad de Montemorelos.
 - Martha Elena Núñez López. Directora de la Carrera de Diseño Industrial, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM, Sede Puebla.
 - Erika Rivera Gutiérrez. Docente Investigadora, Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México.
 - Joel Olivares Ruiz. Rector, Universidad Gestalt de Diseño.
 - Ernesto Pesci Gaitán. Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas.
 - Jorge Pirsch Mier. Director Administrativo, UNICA Universidad de Comunicación Avanzada.
 - Alejandro Rodríguez. Director de la Carrera de Diseño Industrial Sede Monterrey, ITESM Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
 - Luis Rodríguez Morales. Jefe Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa.
 - María Eugenia Sánchez Ramos. Docente de la escuela de Diseño, Universidad de Guanajuato.
 - Luis Jorge Soto Walls. Coordinador General de Desarrollo Académico, Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco.
 - Israel Tapia Zavala. Docente de la Licenciatura en Diseño Gráfico, UANL Universidad Autónoma de Nuevo León.
 - Jorge Eduardo Valdés Garcés. Director, Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México.
 - Celso Valdez Vargas. Coordinador del Colectivo de Docencia Teoría e Historia, Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco.
 - Omar Vázquez Gloria. Jefe del Departamento de Representación y Coordinador de la Carrera de Diseño Gráfico, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
 - Jorge Zambrano Garza. Director Académico, UNICA Universidad de Comunicación Avanzada.
- Nicaragua**
- María Fabiola Espinosa Morazán. Decana, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad Americana.
 - Kathia Sehtman Tiomno. Vicerrectora General, Universidad del Valle.
- Panamá**
- Ricaurte Antonio Martínez Robles. Presidente Junta Administrativa, Universidad del Arte Ganexa.
 - Luz Eliana Tabares Peláez. Rectora, Universidad del Arte Ganexa.
- Paraguay**
- Eduardo Ramón Barreto. Docente de Diseño Gráfico, Universidad Nacional de Asunción.
 - Sergio Arturo Colman Meixner. Director de la Carrera de Cinematografía, Universidad Columbia del Paraguay.
 - Miguel Del Puerto Pompa. Vicedirector Carrera de Diseño Gráfico, Universidad Columbia del Paraguay.
 - Jimena Mariana García Ascolani. Coordinadora del laboratorio de Diseño e Investigación, Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Columbia de Paraguay.

- Gustavo Glavinich. Docente de la Carrera de Diseño Gráfico, Universidad Columbia del Paraguay.
- Alban Martínez Gueyraud. Director de La Caja, Universidad Columbia del Paraguay.
- Carlos Sebastián Ibarrola. Director de la Carrera de Diseño Gráfico, Universidad Columbia del Paraguay.
- Viviana Beatriz Lima Pereira. Directora de la Carrera de Diseño de Indumentaria y Textil.
- Marien Peggy Martínez Stark. Decana, Facultad de Ciencias Humanísticas y de Comunicación, Universidad Autónoma de Asunción.
- Sanie Amparo Romero de Velazquez. Vicerrectora, Universidad Iberoamericana.
- Verónica Viedma Paoli. Coordinadora Académica Facultad de Arte y Tecnología, Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP.

Perú

- José Felipe Barrios Ipenza. Director Gerente. Escuela de Diseño y Comunicación, Instituto Superior Tecnológico Continental.
- Mercedes Berdejo Alvarado. Directora de la Dirección de Artes Gráficas Publicitarias, Universidad Peruana de Arte ORVAL.
- Jenny Canales Peña. Directora de la Facultad de Comunicación y Publicidad, Universidad Científica del Sur.
- Ariana Gabriela Cánepa Hirakawa. Directora de la Carrera de Diseño Gráfico, Instituto San Ignacio de Loyola.
- Luís Alberto Cumpa González. Docente Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mariella Dextre de Herrera. Directora General, Instituto de Profesiones Empresariales INTECI.
- Mariella Dextre de Herrera. Directora General de Diseño de Modas, Escuela de Moda & Diseño MAD.
- Carmen García Rotger. Jefa del Departamento de Diseño Gráfico, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Marcelo Daniel Ghio. Decano, Facultad de Diseño y Comunicación, ISIL.
- Víctor Oscar Guevara Flores. Director general, Instituto Peruano de Arte y Diseño - IPAD.
- Olger Gutiérrez Aguilar. Director del Programa Profesional de Publicidad y Multimedia, Universidad Católica de Santa María.
- Clara Huarniz Castillo. Coordinadora Académica. Instituto Toulouse Loutrec.
- Rocío Lecca. Presidenta, Instituto Internacional de Diseño de Modas Chio Lecca.
- Johan Leuridan Huys. Decano Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y de Psicología, Universidad de San Martín de Porres.
- Yván Alexander Mendívez Espinoza. Director de la Escuela de Artes y Diseño Gráfico Empresarial, Universidad Señor de Sipán.
- Rosa Mercedes Vertiz Reategui. Docente, Escuela de Diseño Geraldine.
- Ana Iris, Moreno Salvatierra. Coordinadora académica, Instituto Toulouse Lautrec.
- Ciro Palacios Garces. Docente de la Facultad de Comunicación, Universidad de Lima.
- Julio Ernesto Paredes Núñez. Rector, Universidad Católica de Santa María.

- Mihaela Radulescu de Barrio de Mendoza. Directora de Investigación del Departamento de Arte, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Irma Roxana Velásquez del Aguila. Docente, Escuela de Diseño Geraldine.
- Oswaldo Velásquez Hidalgo. Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Ricardo Palma.
- Rita Vidal Chavarri. Directora Carrera de Arte y Diseño Empresarial, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Rafael Vivanco. Coordinador Académico Carrera de Arte y Diseño Empresarial, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Rodrigo Vivar Farfan. Director de la Carrera de Diseño Profesional Gráfico, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Portugal

- António Lacerda. Asistente Curso de Design-Comunicação, Universidade do Algarve.
- Joana Lessa. Docente Design de Comunicação, Universidade do Algarve.

Puerto Rico

- Iliá López Jiménez. Directora Departamento de Comunicación Empresarial, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Aurorisa Mateo Rodríguez. Decana Escuela Internacional de Diseño, Universidad del Turabo.

República Dominicana

- Margaret R. Díaz Muñoz. Directora Escuelas de Diseño San Juan School, EDP University of Puerto Rico.
- Sandra Milena Cadavid Gómez. Encargada del Centro de Excelencia en Multimedia, Instituto Tecnológico de las Américas ITLA.
- Sandra Virginia Gómez Mañón. Coordinadora Escuela Diseño y Decoración Arquitectónica, Universidad Iberoamericana UNIBE.
- Denisse Morales Billini. Directora - Docente Académica, Universidad Iberoamericana UNIBE.

Uruguay

- Mónica Arzuaga Williams. Docente Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay.
- Gabriel Cordal. Docente Escuela de Diseño y Moda, Academias Pitman / Instituto de Enseñanza del Uruguay.
- Fernando de Sierra. Director Instituto de Diseño, Universidad de la República.
- Juan Manuel Díaz. Docente Escuela de Diseño y Moda, Academias Pitman / Instituto de Enseñanza del Uruguay.
- Peter Hamers. Director, Peter Hamers Design School.
- Eduardo Hipogrosso. Decano Facultad de Comunicación y Diseño, Universidad ORT - Uruguay.
- Daniel Hornblas. Director, Academias Pitman / Instituto de Enseñanza del Uruguay.
- Sally Machado Rodríguez. Directora General, Escuela Arte y Diseño.
- Paola Papa. Coordinadora de Postgrados, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay.
- Nelly Peniza. Jefe Programa de Comunicación Visual, Universidad de la República.

- Franca Rosi. Decana Facultad de Diseño y Comunicación, UDE Universidad de la Empresa.
 - Andrés Rubilar. Director Académico de la Licenciatura en Diseño Gráfico y Rector, Instituto Universitario Bios.
 - Florencia Varela Gadea. Profesor de Alta Dedicación, Facultad de Comunicación, Universidad Católica del Uruguay.
 - Gustavo Wojciechwski. Catedrático asociado Escuela de Diseño de la Facultad de Comunicación y Diseño, Universidad ORT.
- Venezuela**
- Carolyn Aldana. Dirección Académica, Instituto de Diseño Centro Grafico de Tecnología.
 - Juan Carlos Darías. Director Académico, Instituto de Diseño Darías.
 - Elvira Elena De Parés. Directora General, Instituto de Diseño Ambiental y Moda.
 - Amarilis Elías. Profesora Escuela de Diseño Gráfico, Universidad del Zulia.
 - Miguel Ángel González Rojas. Presidente Consejo Directivo, Instituto de Diseño Centro Grafico de Tecnología.
 - María Hortensia Pérez Machado. Decana Facultad de Arquitectura y Artes Plásticas, Universidad José María Vargas.
 - Ignacio Urbina Polo. Director General Comunicación Visual, PRODISEÑO Escuela de Comunicación Visual y Diseño.
 - Domingo Villalba. Coordinador, Instituto de Diseño Darías.

Aprender y enseñar la complejidad en diseño

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 35-39. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: diciembre 2012
Versión final: mayo 2013

José María Aguirre (*)

Resumen: La materia Diseño Industrial III es el eslabón final en la cadena de aprendizaje del proceso de diseño, ya que el Trabajo Final de graduación posterior se desarrolla con un grado de autonomía que se acerca más al ejercicio profesional. Es por ello que la temática a desarrollar es la de sistemas complejos implicados en una realidad cultural significativamente más compleja aun.

Palabras clave: Diseño - Enseñanza - Aprendizaje - Complejidad - Diseño Industrial - Proceso - Producto.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 39]

1. Introducción

Apelaremos para comenzar a una verdad de Perogrullo, pero necesaria en este momento: la realidad cultural es compleja ergo, su resolución desde el ejercicio del diseño es igualmente compleja. Más allá de la obviedad de tal afirmación, lo que no resulta tan obvio es cómo encarar la enseñanza y el aprendizaje del diseño como práctica. En tiempos en que la especialización se agudiza coincidimos con Bonsiepe¹ en la necesidad de remar en contra de la proliferación de “ismos”; después de todo no son otra cosa que las diferentes caras de un multifacético poliedro que como unidad debe responder a un único concepto: diseño².

Existen varias estructuras conceptuales³ que han resultado muy útiles para el abordaje de la complejidad en la práctica del diseño, sin embargo siguen quedando afuera todavía, muchas variables a incorporar para no perder la idea de diseño como unidad. Nuestro desafío como cátedra es ofrecer un estado de síntesis del concepto de diseño, que pueda abordarse de modo sistémico sí, pero sin perder de vista que, a la complejidad ambiental, productiva y comercial, se suman otras como la sociocultural, la semiótica o la de diseño como servicio, además de la fundamental condición de producto como interfase entre el sujeto que lo usa y la satisfacción de la necesidad que lo motoriza, una calidad de interfase que sea inclusiva de la mayor cantidad de sujetos posibles. Una manera de recuperar la idea de síntesis es estructurando la pedagogía del diseño sobre sus fundamentos metodológicos. El proceso de diseño, como metodología propia de nuestra disciplina, responde a una estructura de carácter sistémico y recursivo que recorre en su camino (o debiera al menos recorrer) todas y cada una de esas variables que importan a su ejercicio, pero que como método deben aprenderse y enseñarse en estado de unidad. De manera especular y con igual carácter sistémico deberán estructurarse los criterios de evaluación corrientes para el trabajo de taller durante el año.

La materia Diseño Industrial III es el eslabón final en la cadena de aprendizaje del proceso de diseño, ya que el Trabajo Final de graduación posterior se desarrolla con un grado de autonomía que se acerca más al ejercicio profesional. Es por ello que la temática a desarrollar es

la de sistemas complejos implicados en una realidad cultural significativamente más compleja aun.

Con base en la propuesta pedagógica vigente en la materia⁴ presentamos en esta ponencia nuestra hipótesis programática para el abordaje del aprendizaje y la enseñanza del diseño en el cuarto nivel de nuestra carrera.

2. Las diferentes fases de la complejidad

Para nosotros –y sólo en principio– hay cinco fases diferentes para abordar la problemática que nos ocupa, a saber, el aprender y enseñar la complejidad en diseño: (i) la complejidad curricular de la carrera Diseño Industrial, teniendo en cuenta la progresiva y creciente dificultad de los procesos encarados en cada uno de los cinco niveles académicos por los correspondientes alumnos; (ii) luego, y ya entrando de lleno en los que nos ocupa concretamente en el cuarto nivel, la complejidad del contexto general, desde donde nacen las problemáticas emergentes en necesidades visibles y hacia donde se orientarán las propuestas de diseño de nuestros particulares estudiantes; (iii) el ejercicio del diseño como hecho complejo, sostenido metodológicamente en lo que comúnmente denominamos –y practicamos multifacéticamente según cada diseñador– proceso de diseño; (iv) el producto como unidad compleja, multidimensional e inseparable del sujeto demandante; (v) el proceso de desarrollo del conocimiento que sufre cada sujeto estudiante y la necesidad de adecuar los diseños curriculares de modo de conseguir alumnos del pensamiento complejo, capaces de diseñar de manera *ego-axial*⁵.

2.1. Complejidad del currículum de la carrera Diseño Industrial

Brevemente diremos que, en acuerdo previo a la regularización por concurso de todos los cargos docentes de las materias troncales, los docentes pertenecientes al área de diseño delineamos en conjunto la progresiva complejización de las temáticas a desarrollar por nuestros alumnos en cada nivel de la carrera, quedando entonces el currículum configurado del siguiente modo: nivel uno

introdutorio general, enfocándose en la comprensión del producto de diseño como hecho cultural; nivel dos como avance sobre el producto único que se complejiza, para luego abordar los conceptos de línea, familia e introducción a la idea de sistema; nivel tres para la introducción en el desarrollo de productos sistémicos; nivel cuatro como preparatorio para la práctica profesional, reforzando el concepto de producto sistémico y abordando los de sistemas complejos, sistema de productos y complejidad cultural; nivel cinco para el desarrollo del trabajo final de graduación, simulación de la práctica profesional⁶. Esta apretadísima síntesis responde al esquema curricular que actualmente rige en nuestra carrera en Córdoba y adonde se inserta nuestro modo de abordar el aprendizaje de la complejidad a través de las prácticas propias de los talleres de Diseño Industrial III, abordaje que intentaremos desarrollar en la presente ponencia.

2.2. Complejidad del contexto. El caso particular del cuarto nivel⁷

Cada asignatura no está aislada de las otras, sino que constituye un elemento de un complejo unificado, en el cual todas las asignaturas se amplían entre sí y se explican unas a otras, ejecutando una tarea compositiva general con los medios formales específicos de cada una. (INKhUK, 1922, cit. p/Lodder)⁸

El Taller de Diseño Industrial III tiene, como materia parte del currículum general de la carrera, una doble incidencia sobre aquél en función de que: horizontalmente es la materia troncal del nivel cuatro y ámbito natural para la necesaria síntesis que el alumno debe construir a partir de los contenidos provenientes de las demás áreas; y verticalmente plantea el cierre del proceso de aprendizaje de la metodología proyectual previo al abordaje del quinto nivel (Trabajo Final de Graduación).

Esta transversalidad curricular exige que Diseño Industrial III cierre el proceso de aprendizaje y enseñanza previo al Trabajo Final. Con ese propósito estructuramos su programa en seis pares conceptuales básicos. A saber:

1. Investigación - Complejidad Cultural
2. Conceptualización - Complejidad Estratégica Programática
3. Ideación - Complejidad Proyectual
4. Resolución - Complejidad Sistémica
5. Materialización - Complejidad Productiva
6. Comunicación - Complejidad Cultural

Estos seis pares conceptuales se desarrollan a través de seis fases prácticas para el proyecto de un vehículo, como máxima expresión de la complejidad en diseño industrial. Si bien todo objeto de diseño industrial responde a la definición de sistema, los más cercanos a ese concepto son aquellos llamados sistemas de sistemas o sistemas complejos –como son los vehículos y puestos de trabajo–. Sin lugar a dudas la resolución de una propuesta de estas características pone al estudiante en frente de una de las más complejas alternativas de trabajo que ofrezca nuestra disciplina, pues a lo propio del producto en sí

deberá sumarse el hecho de que ese sistema de sistemas se incorporará, como signo material, a otro macro sistema como es la cultura.

En Diseño Industrial III tenemos como propósito basal el que las prácticas de taller se relacionen con el medio cultural en la medida más amplia que un ejercicio académico pueda permitir. El alumno debe resolver un vehículo para una región del país y dentro de una problemática elegida por él en cuanto a políticas generales de (i) salud, (ii) seguridad, (iii) higiene, (iv) transporte público, (v) agro-industria o (vi) educación.

Diseñar sistemas complejos requiere de un profesional que sintetice saberes provenientes de otras ciencias, para poder así resolver lo propio en cuestiones funcionales, ergonómicas, de interfase, comunicacionales, de confort, de inclusividad, de aplicación de tecnologías adecuadas y sostenibles, etc.

Al mismo tiempo, insertar un vehículo en un medio cultural concreto obliga también a un manejo sistémico de la cultura implicada. Ella debe analizarse en todas sus componentes y sus interrelaciones siendo función del diseñador el advertir las necesidades emergentes y muchas veces invisibles por lo atomizado de su exposición. Los síntomas de aquellos desajustes a resolverse con diseño nunca aparecen prolijamente ordenados y a la vista de cualquiera; suelen mostrarse dispersos en diferentes aspectos y vinculados cada uno de ellos a distintas áreas socioculturales. Nuestro rol como cátedra es el de guía para que nuestros alumnos sepan tomar esos fragmentos y reordenarlos en un todo coherente que pueda luego reconocerse como interrogante claro, y luego así poder responderse desde hipótesis de diseño.

Como dijéramos, la cultura se le presenta al diseñador como un enorme repertorio de síntomas que él debe resignificar en pos de la detección de necesidades. Toda comprensión de lo complejo obliga a una categorización que, aunque arbitraria como todo hecho cultural, es necesaria para el ordenamiento de la información recibida. Si bien existen la misma cantidad de taxonomías del conocimiento como de científicos, es pedagógicamente necesario ofrecer al alumno una base para abordar sus experiencias de taller. Esa base debe ser enriquecida por él en el transcurso del año, a medida que su propuesta vaya evolucionando según la lógica de los trabajos prácticos ideada por esta cátedra. En Diseño Industrial III estructuramos a la cultura según tres grandes esferas. Una que tenga que ver con aquellas instituciones que motorizan políticas y que pertenecen a la órbita gubernamental, otra en dónde se ubican aquellas otras instituciones fuera de esa órbita y que también participan de esas políticas y finalmente una esfera específica que tenga que ver con los aspectos productivos específicamente. Es natural que existan solapamientos lo que obedece a una razón muy simple. En la cultura no existen compartimientos estancos. Más allá de ello, los solapamientos son esenciales para nuestra práctica profesional ya que es justamente allí en dónde se ubica el ejercicio del diseño. Si construimos un esquema a partir de las tres esferas podremos observar que una adecuada práctica disciplinar debe ubicarse en la resultante de esa triple interacción, recomplejizada a su vez por encontrarse inserta en la denominada macro-biosfera.

2.3. Complejidad del proceso

2.3.1. La galaxia pro

Contamos con infinitos esquemas y estructuras en el intento de ordenar una idea clara de proceso de diseño, todos con el objetivo de contribuir al desarrollo de una metodología de trabajo propia para nuestra disciplina. Tomando como referencia aquél conocido *Universo P* de Ricardo Blanco⁹, desarrollamos un dispositivo para el aprendizaje y la enseñanza del proceso de diseño. Como siempre enfocamos cualquier estrategia didáctica no sólo en el aprendizaje sino también en la enseñanza ya que, más allá de poder utilizarse como esquema tipo para la práctica, sirve igualmente como referencia para los criterios de evaluación implementados por el docente. El esquema, además, refiere en sus diferentes etapas a la progresión de pasos que van desde la *interrogante* (¿) manifiesta en una necesidad, hasta la concreción o *afirmación* (¡) de un producto en la cultura, y con el uso de nóminas siempre precedidas de la apócope *pro*, como suerte de regla nemotécnica que facilite su retención en memoria: (i) Problema-Problema; (ii) Prognosis-Programa; (iii) Protoforma-Proyecto; (iv) Prototipo; (v) Pró-tesis; (vi) Producto. Sólo avanzaremos aquí hacia una breve descripción de aquellas etapas que mejor facilitan el aprendizaje y la enseñanza de la complejidad.

Según nuestra óptica, son dos las fases –o interfases– del proceso que mejor exponen al abordaje de lo sistémico: (i) en primer lugar, las instancias relativas a la fase de Programa y todas sus componentes sub-sistémicas, cuyo objetivo común es el de encontrar un estado de síntesis a todas las características hipotéticas resultantes de las etapas de Investigación de Contexto, definiciones del Problema y de la Estrategia para el desarrollo del Concepto de Diseño; (ii) en segundo lugar las propias de la fase de Resolución, en donde la síntesis es ahora concreta a partir de la información ordenada en un Proyecto (planos, croquis, modelos funcionales, modelos virtuales, etc.), comenzando a verificarse todas las posibles inter-retroacciones entre esta nueva expresión material de un objeto de diseño y una serie de características bien palpables (decisiones tecnológicas adecuadas, diseño desde la inclusión, diseño desde la sostenibilidad, prácticas combinadas con otros objetos, etc.). A estas concretas verificaciones a que puede ser sometido un *prototipo* o *simil prototipo* se suma lo inmaterial de todas aquellas posibles vinculaciones significativas con el resto de las componentes subjetivas y objetivas del sistema-cultura.

2.4. Complejidad del Producto

2.4.1. Fases para el desarrollo de productos complejos

Las diferentes fases prácticas en las que se estructura el currículum de la materia van llevando a los alumnos progresivamente por todas las etapas del proceso de diseño. Como dijéramos más arriba en el punto 2.2, existen seis instancias que requieren de los estudiantes sus correspondientes seis resoluciones parciales: (i) la fase uno Investigación-Complejidad Cultural busca una definición del problema y el planteo de las hipótesis de diseño; (ii) la fase dos Conceptualización-Complejidad

Estratégica Programática avanza sobre las decisiones generales que permitan el desarrollo posterior del proyecto de diseño; (iii) la fase tres Ideación-Complejidad Projectual requiere del desarrollo del sistema-producto como proyecto de diseño y como antesala de una primera materialización en prototipo; (iv) luego en la fase cuatro Resolución-Complejidad Sistémica cada alumno toma un subsistema parte, de manera de poder profundizar de modo intensivo la resolución del mismo para permitir, en la siguiente fase, todas las definiciones de un producto autónomo desde el punto de vista productivo, comercial y funcional; (v) la fase cinco Materialización-Complejidad Productiva pone en juego la construcción de un prototipo -o similitud en razón de los costos relativos-; (vi) y finalmente la fase seis Comunicación-Complejidad Cultural en donde éste concepto de cultura compleja ya no es relativo a un problema a resolver desde el diseño sino a una solución de diseño que intenta insertarse en el medio.

Volviendo a nuestra *galaxia pro*, tienen entonces su correlatividad, quedando planteado entonces el siguiente esquema de pares conceptuales, fases proyectuales y resultados requeridos: (i) Fase proyectual Uno: Investigación: Complejidad cultural (Definición de la problemática) Problema: hipótesis de diseño; (ii) Fase proyectual Dos: Conceptualización: Complejidad estratégica-programática (Desarrollo del concepto) Programa: prognosis de diseño; (iii) Fase proyectual Tres: Ideación: Complejidad projectual (Desarrollo del sistema) Proyecto: estrategia de diseño; (iv) Fase proyectual Cuatro: Resolución: Complejidad sistémica (Resolución extensiva del sistema) Prototipo: diseño del sistema; (v) Fase proyectual Cinco: Materialización: Complejidad productiva (Resolución intensiva del sistema) Prótesis: diseño de un producto autónomo; (vi) Fase proyectual Seis: Comunicación: Complejidad cultural (Inserción cultural) Producto: visibilidad de un producto autónomo.

2.4.2. Inter-retroacciones¹⁰ funcionales y simbólicas.

El alumno de Diseño Industrial III debe manejar las relaciones intra y extra sistémicas de su propuesta ya que lo sistémico obliga al diseñador a un doble y simultáneo enfoque. Hacia adentro y hacia afuera del objeto propuesto éste se vincula inter-retroactivamente con sus partes internas y con lo que lo rodea, sean sujetos u otros objetos. Esta inter-retroacción es no sólo matérica sino también simbólica. Parafraseando a Jean Baudrillard¹¹ co-existen simultáneamente en todo objeto la capacidad de funcionar y la de significar. Apoyados en esta definición como complemento de lo antedicho podemos afirmar que dentro de todo sistema en donde participen como componentes o subsistemas objetos de diseño industrial (vehículos en el caso de Diseño Industrial III) existen dos tipos básicos de interrelaciones, cada una de ellas con sus propias derivaciones.

Veamos entonces aquellas interrelaciones que tengan que ver con las funciones prácticas en primer lugar, por ejemplo las interfases que permiten inter-retroacciones con el medio externo, como son los paquetes: (i) tecnológico (chasis, motorización, dirección, amortiguación, frenos); (ii) carrocería (parachoques, puertas, baguetas); y (iii) intercomunicación exterior (luces, de giro, de circulación, de frenos, de retroceso, espejos retrovisores), y con el

medio interno, a saber: los subsistemas de (i) la conducción o comunicación interior (volante, *displays*, botones, comandos, palancas); (ii) el *comfort* (acondicionamiento del aire, equipo de audio/video, butacas, insonorización); y (iii) la seguridad (*air-bags*, cinturones, apoya cabezas). En segundo término podemos avanzar sobre las que se vinculan con funciones simbólicas. Estas inter-retroacciones operan casi indistintamente hacia el medio externo como hacia el interno del vehículo y son relativas a su: (i) marca; (ii) modelo; (iii) imagen corporativa; (iv) *status* relativo; (v) grupo de pares; y (vi) función relativa. Es fácilmente observable que, para poder trabajar con solvencia y cómodamente por todo el abanico de problemáticas que constituyen los afluentes del diseño como práctica, el lenguaje propio del alumno de diseño debe construirse sobre una matriz sumamente amplia, ya que debe moverse con soltura en los concretos terrenos tecnológicos del mismo modo que en los abstractos que hacen a la generación de nuevos conceptos, pasando en medio por casi todo el abanico de ciencias relativas a la vida cotidiana. En diseño debemos tratar de igual modo y con solvencia con antropólogos y sociólogos por un lado y con ingenieros y tecnólogos por el otro. Todos tienen para con el proceso de diseño un aporte valioso que hacer y está en la capacidad del diseñador darles cabida y razón en una síntesis que requiere la difícil conjunción de lo complejo y lo coherente. Ambos conceptos refieren a la unidad a partir de lo distinto, lo que no difiere mucho de algunas definiciones de sistema.

2.5. Complejidad cognitiva

2.5.1. El desarrollo del conocimiento en el aprendizaje del diseño¹²

Las cinco fases en que estructura el desarrollo del pensamiento Jean Piaget¹³ son útiles para comprender las dificultades cognitivas a las que se enfrenta todo sujeto que busca integrarse a un nuevo ámbito cultural; en nuestro caso, el ámbito del aprendizaje y la enseñanza del diseño industrial: (i) la primera fase, la inteligencia sensomotriz, máxima expresión del egocentrismo, me permite un básico reconocimiento de la realidad espaciotemporal inmediata; (ii) el pensamiento simbólico me permite luego ir incorporando sistemáticamente el lenguaje propio de esa micro cultura y así poder interactuar dentro de ella con otros miembros; (iii) luego el pensamiento intuitivo que con vacilantes raptos imaginativos, sumados al incipiente lenguaje recién adquirido, me posibilitan una imitación todavía muy egocéntrica y limitada de esa realidad; (iv) la intuición me saca paulatinamente de mi ego-centro hacia conexiones con otros, pero todavía limitado a mi concreto sistema de relaciones, conformando agrupaciones que puedo conservar ya como unidad compleja, pero todavía imposibilitado de reversibilidad; (v) finalmente, los resultados de la conservación de estos sistemas únicos puedo vincularlos hipotéticamente con otros resultados de otros sistemas y llegar así a soluciones supuestas, inactuales, irreales y reversibles. Hemos hablado de inactualidad, irrealidad y reversibilidad. Este último concepto es igualmente clave en la teoría piagetiana y hace referencia directa a

la capacidad del sujeto de revertir su esquema cognitivo, planteando primero una hipótesis y luego enfrentándola con sus opuestas, en función del tiempo, del espacio, de las creencias, o de la realidad en general.

Muchos y muy ricos son los ejes que atraviesan la teoría de Jean Piaget orientada al desarrollo del pensamiento y la inteligencia, y muchos más los que transversalmente se implican en las estrategias didácticas de nuestros talleres de diseño, pero sin dudas, dentro de semejante policromía conceptual, la descentración es uno de las claves. Para el ejercicio del diseño es fundamental que su ejecutante se desplace de su egocentrismo espacial y temporal hacia posiciones más alejadas de su individual visión de la cultura y así pueda reconocer diferentes necesidades y valores y que éstos respondan a grupos sociales tan amplios como fuera posible.

El diseñador se mueve permanentemente por las variables temporal y espacial hacia extremos que podrán ser tan *ego-axiales* de sí en función directa de su desarrollo inteligente. En verdad esta disciplina exige un fuerte anclaje al presente, con vasto conocimiento de la realidad cultural en su expresión fundamentalmente material, para poder así advertir sus desajustes y operar desde el ejercicio del diseño en consecuencia. Pero aquí no acaba la cuestión, la cultura material presente es –verdad de Perogrullo si las hay– directa consecuencia del pasado histórico y, por consecuencia –obviada mayor aún– antecedente de la futura, que estará determinada por todas las diferentes expresiones del diseño. En este viaje intertemporoespacial la capacidad de trabajar intelectualmente sobre consideraciones inactuales es imprescindible. La necesidad presente, parte del presente universo cultural, se enclava como pivote de un proceso histórico que buscará sus raíces para –de modo prospectivo– ofrecer frutos concretos a los apetitos culturales de mañana.

Notas

1. Gui Bonsiepe. Conferencia Magistral *Proyecto moderno y enseñanza*, en el marco del V ELADDI el 24 de setiembre de 2010, Córdoba, Argentina.
2. Deliberadamente no vamos a incorporar al debate otro costado del problema que se abre a partir de la pérdida de la dimensión simbólica del término diseño, y que tiene que ver con su uso indiscriminado sobre cualquier actividad humana que apele en algún momento a la creatividad. Para ello puede verse el excelente primer capítulo del libro de John Heskett *El diseño en la vida cotidiana* (Ed. G. G. Barcelona, 2005).
3. Algunos ejemplos como el *Mapa de escenarios* o *El análisis del ciclo de vida del producto*. En cuanto al primero pueden verse los libros de Cervini con Lebendiker, *Diseño e innovación* (Ed. Clarín, 2010) o Cervini con Becerra *En torno al producto* (CMD, 2005). Para el análisis del ciclo de vida en tanto, puede consultarse a Capuz Rizzo *et alter* en su libro *Ecodiseño*, editado por Afaomega en el año 2004.
4. Propuesta Pedagógica para Diseño Industrial III, Profesor Titular Fernando Rosellini, FAUD UNC (2009).
5. El concepto de *ego-axialidad* ha sido desarrollado en el trabajo: Aguirre, José María *La comunicación en el taller de diseño*, tesis de maestría, Universidad Tecnológica Nacional, FRC, Escuela del Cuarto Nivel Académico, Córdoba, 2010.

6. En el caso de la carrera Diseño Industrial de la FAUD UNC esa simulación es relativa en razón de existir numerosos convenios con entidades oficiales y privadas que enmarcan el desarrollo de los proyectos, lo que lleva, en muchos casos, a terminar en producción.
7. El siguiente apartado presenta algunas reformulaciones hechas a la original Propuesta Pedagógica para Diseño Industrial III (Fernando Rosellini, 2009, *op. cit.*).
8. Lodder, Christine, *El constructivismo ruso*. Ed. Alianza, Madrid, 1988, p. 289.
9. Si bien existe una publicación específica en la Revista *Tipográfica*, en nuestro caso particular hemos accedido al *Universo P* de Ricardo Blanco a través de un Seminario de Formación Docente dictado por él en el año 1997 en la Sociedad de Arquitectos de Córdoba.
10. Concepto morineano que puede verse ampliado en el libro de su autor: Edgar Morín *La cabeza bien puesta*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.
11. Véase: Jean Baudrillard. *El sistema de los objetos*. Ed. Siglo XXI, Madrid, [1969] 1997, pp. 31-70.
12. La presente es sólo una pequeña síntesis de lo desarrollado en los capítulos 3, 4 y 5 de nuestra tesis de maestría (Aguirre, *op. cit.* 2010).
13. Jean Piaget. *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique, Buenos Aires, 1966.

Referencias

- Aguirre, J. M. (2010) *La comunicación en el taller de diseño*, tesis de maestría, Universidad Tecnológica Nacional, FRC, Escuela del Cuarto Nivel Académico, Córdoba.
- Baudrillard J. [1969] (1997) *El sistema de los objetos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Blanco, Ricardo (1997). *El Universo P. Seminario de Formación Docente*. Sociedad de Arquitectos de Córdoba, .
- Bonsiepe, G. Conferencia Magistral *Proyecto moderno y enseñanza*, en el marco del V ELADDI el 24 de setiembre de 2010, Córdoba, Argentina.
- Capuz Rizzo *et alter.* (2004) *Ecodiseño*. México: Ed. Afaomega.
- Cervini & Becerra (2005). *En torno al producto*. Buenos Aires: Ed. CMD.
- Cervini & Lebendiker (2010). *Diseño e innovación*. Buenos Aires: Ed. Clarín.
- Heskett, J. (2005) *El diseño en la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. G. G.
- Lodder, C. (1988). *El constructivismo ruso*. Madrid: Ed. Alianza.

- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Piaget, J. (1966) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Ed. Psique.
- Rosellini, F. (2009). *Propuesta Pedagógica para Diseño Industrial III, Profesor Titular*. FAUD UNC.

Abstract: The subject Industrial Design III is the final link in the chain of learning the design process, since the post graduation final work is developed with a degree of autonomy that is closer to practice. That is why the theme to develop is the one of complex systems involved in a significantly more complex cultural reality.

Key words: Design - Teaching - Learning - Complexity - Industrial Design - Process - Product.

Resumo: A matéria Design Industrial III é o passo final da corrente de aprendizagem do processo de design, porque o Trabalho Final de Graduação posterior desenvolve-se com um grau de autonomia que se aproxima mais ao exercício profissional. É por isso que a temática a desenvolver é a dos sistemas complexos implicados numa realidade cultural significativamente mais complexa.

Palavras chave: Design - Ensino - Aprendizagem - Complexidade - Design Industrial - Processo - Produto.

(*) **José María Aguirre.** Arquitecto de la Universidad Católica de Córdoba, Magíster en Docencia Universitaria de la Escuela de Cuarto Nivel Académico de la Universidad Tecnológica Nacional. Profesor Titular de la cátedra Historia del Diseño Industrial I, Profesor Adjunto de la cátedra Diseño Industrial III A y Coordinador por Diseño Industrial en el Curso de Nivelación, todos cargos ejercidos en la carrera Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba. En el marco de la misma institución, Investigador categorizado, miembro titular del Consejo Asesor del Centro de Investigación en Diseño Industrial de Córdoba, y ha cumplido funciones de gestión como miembro suplente del Honorable Consejo Directivo.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Nuevas competencias en la enseñanza del diseño: competencias mediales y comunicacionales TIC

María Isabel Barros Mc Intosh (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 39-45. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Las personas han de enfrentarse a las sociedades del conocimiento con nuevas herramientas que les permitan participación ciudadana, inserción laboral, emprendimiento y desarrollo personal con ventaja. Esas herramientas son las competencias TIC: mediales, digitales y comunicacionales. Existe una íntima relación entre la presencia de estas nuevas competencias TIC y el desarrollo de las personas y de las naciones, en un mundo cada vez más interconectado. La Edu-

cación Superior debe hacer de esto una tarea prioritaria, y para ello le corresponde implementar políticas y proyectos que involucren dichas competencias y así estimular desde el aula el compromiso de cada uno para aportar conocimiento, ejercer ciudadanía e innovar con ventaja.

Palabras clave: Competencias - Enseñanza - Diseño - TIC - Sociedad del conocimiento.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 44-45]

Chile es parte de una sociedad que está reflexionando y generando cambios estructurales para su desarrollo integral, es decir, desde todas sus posibilidades y para todos sus integrantes. La educación es uno de los ejes de impulso para esas mejoras profundas. Puntualmente, esta revisión se ha visto proyectada, en Latinoamérica en especial, por dos líneas fuerza. Por una parte, se han consolidado las democracias, generando estabilidad política, desarrollo económico críticas y expectativas, permitiendo que las nuevas generaciones accedan al progreso en todo sentido. Por otra, las naciones están incentivando al consumo de bienes, servicios e información, tanto como al ejercicio de sus deberes y derechos, lo que consecuentemente exige a los ciudadanos adquirir nuevas competencias para participar de ello.

Se desprende, entonces, la necesidad de replantearse estrategias para incluir a las personas a este crecimiento. En este escenario, la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) propuso un análisis del rol y las necesidades de la educación en el progreso de los países miembros. En Abril del 2009 se firma la Declaración de Lisboa. En dicho acuerdo se consideró que tanto innovación como conocimiento son los dos factores más importantes hoy para el desarrollo de los pueblos.

Es claro que hay una deuda pendiente en la formación de los jóvenes en este sentido, y es tarea de todos los actores desarrollar proyectos concretos para potenciar soluciones.

A la luz de las conclusiones de las diferentes comisiones del Congreso de Enseñanza del diseño 2011, en el área de pedagogía del diseño, y sumando a ello que desde hace ya más de una década todas las escuelas de diseño se han visto obligadas a incorporar TIC como parte de su oferta, nos hacemos una pregunta fundamental ¿ha habido una integración de nuevas competencias en las mallas curriculares que permitan que nuestros estudiantes no tan solo conozcan equipos y programas de vanguardia, sino que sobretodo desarrollen competencias para diseñar contenidos y emprendimiento, aportar a sus contextos socioculturales y participar en el progreso de nuestros pueblos?

¿Cuáles son estas nuevas competencias? ¿A quién corresponde entregarlas?

La incorporación de estas nuevas competencias es una oportunidad que tiene la educación en general, y en especial a la Educación Superior de nuestros países.

En la medida que América Latina asuma la demanda del mundo global de ciudadanos trabajadores competentes en tecnología y comunicación, deberá implementar una Educación Superior de mayor calidad y con una mejor respuesta tecnológica. Este círculo de mejora de compe-

tencias y tecnología redundará en una natural alza en la calidad de vida de nuestros pueblos.

Sociedades del conocimiento

Actualmente coexisten dos líneas conceptuales para definir lo que está pasando en las sociedades en que vivimos. Una que propone identificar la realidad existente y otra que expresa la visión de una sociedad potencial. Las dos son notables: la primera por su aporte al análisis y a la reflexión, la segunda porque orienta políticas y adelantos. En la primera clasificación es Manuel Castells (2000) quien se convierte en un referente obligado, dado el peso y la oportunidad de sus trabajos. Sin embargo, Castells prefiere el término “sociedad informacional” antes que “sociedad de la información” pues este último concepto ha estado en la historia de las sociedades desde siempre, pero:

El término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico.

Más adelante señala:

Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información / comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos.

Posteriormente Castells diferencia los dos términos de la siguiente manera: “sociedad de la información” como concepto que enfatiza el contenido del trabajo (el proceso de almacenar, desarrollar y transmitir la información necesaria), y el término “sociedad del conocimiento” que toma en cuenta a los agentes socio-económicos, que deben poseer atributos específicos para el desarrollo de su trabajo. Para la segunda clasificación, que es aquella que expresa la visión de una sociedad potencial, surgen algunos documentos referenciales fundamentales.

En primer lugar, la Declaración de Principios de Ginebra, nacida de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información CMSI (2003) de UNESCO.

Más que discutir los conceptos, en este encuentro se plantearon los desafíos que una sociedad como esta impone. En

el documento emanado de ella (Declaración de Principios de Ginebra) se reconoce un nuevo contexto social en el que la información es fundamental, pero se distingue primordialmente la necesidad de que la sociedad de la información gire en torno al ser humano y no a la industria, que es como se estaba dando este fenómeno. Por esta razón el título del documento fue “Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio”.

En el resto de los artículos, que son 67, la declaración desarrolla el tema de las TIC, partiendo desde reconocer que tienen un impacto rotundo en nuestra vida cotidiana, (art.8), que están repartidas desigualmente por el mundo, (art.10) y que pueden posibilitar una mejor calidad de vida para todos, hasta el planteamiento de directrices para gobiernos e instituciones al respecto.

Pero será en el documento de preparación para segunda CMSI (Túnez 2005) que aparece la discusión terminológica, planteándose claramente una nueva definición. Se trata del documento del año 2005 llamado “Informe Mundial de UNESCO: Hacia una sociedad del conocimiento” que marca justamente la decisión de cambio conceptual, ya que desde la introducción menciona que el desafío para el mundo contemporáneo es convertirse en sociedad del conocimiento.

Para explicar estos términos la UNESCO menciona la diferencia entre estos dos conceptos de la siguiente forma: “La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas”.

El análisis conduce a reconocer la necesidad de convertir la existente sociedad de la información en sociedades del conocimiento. Esto es, tener en cuenta que no existe una sola forma de construir sociedad, que la información es solo un aspecto que contribuye al desarrollo y que es el conocimiento integral el elemento que genera progreso y no sólo el desarrollo tecnológico (TIC).

La piedra de tope para que esto ocurra se define hoy con dos conceptos:

En primer lugar, el concepto de “brecha digital”, que es la distancia que existe entre quienes conocen los lenguajes y acceden a la nuevas tecnologías y los que no, y que también existe en los países industrializados. Por eso UNESCO considera que es fundamental procurar que tenga acceso a las tecnologías de la información y la comunicación el mayor número posible de ciudadanos y categorías sociales.

En segundo lugar, el concepto de “brecha cognitiva”, que es la distancia que separa a quienes poseen el conocimiento de quienes no, convirtiéndose en un nuevo factor de exclusión. Esta brecha cognitiva no es reciente, es antigua y profunda, pero toma hoy nuevas formas en relación con la actuales maneras de transmitir y desarrollar el conocimiento. Tampoco desaparecerá cuando se suprima la brecha digital.

Al considerar todos estos aspectos, la UNESCO propone desarrollar una economía del conocimiento¹, que permita recuperar el retraso rápidamente incorporando las inversiones necesarias para propiciar la adquisición de conocimientos (educación) y el intercambio y aprovechamiento compartido de estos. (buen gobierno, libertad de expresión, etc.) Al respecto, el Informe Mundial hace

hincapié en la labor que ha de realizarse, sobre todo en los sistemas educativos, para enseñar a los sujetos a seleccionar, clasificar y utilizar con conocimiento de causa la información disponible en los medios de comunicación y tecnologías actuales.

Esta postura reconoce que las sociedades de hoy no están movidas por la información que se transmite tecnológicamente, sino por las personas que están comunicándose a través de ellas. Las TIC son el soporte, la herramienta, el medio, y no el fin; y son los sujetos los actores imprescindibles. Cuando hablamos de comunicación ello implica la interacción de mensajes entre participantes igualmente competentes para una libre y justa recepción/emisión.

En consecuencia, las políticas para el desarrollo social han de concentrarse en los seres humanos, proyectarse en virtud de sus necesidades y dentro de un marco de derechos humanos y justicia social.

Como consecuencia de esta reflexión, UNESCO incorpora la noción de sociedades del conocimiento.

Educación para las sociedades del conocimiento

Frente a estas nuevas sociedades, descritas en el punto anterior, el rol de la educación es decisivo.

Desde el nivel de políticas de educación, el desafío es superar los diferentes problemas (equidad, cobertura, etc.) para poder alcanzar con éxito el desarrollo de sociedades del conocimiento inclusivas y democráticas.

Pero más concretamente, desde una dimensión humana, la tarea se concentra en conseguir que todos puedan participar de estas sociedades del conocimiento, desde lo particular, desde lo local.

Esta es la función medular de la educación en el progreso continuo de la persona y las sociedades, “como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etc.”... “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”². Desde esa premisa es que se considera que la educación debe tener ciertas características que le permitan al sujeto desarrollarse con ventaja, y posteriormente insertarse y aportar. Esta proposición debe figurar con gran fuerza en la enseñanza-aprendizaje del diseño.

¿Qué característica debe tener esta nueva educación? ¿Y cómo desarrollarla especialmente en la formación del diseñador/a? Delors (1997) planteaba una educación durante toda la vida que permita responder a un mundo en permanente cambio.

También la “Declaración de Lisboa 2009”³, consideró “que los cambios económicos y sociales que se están produciendo provocan una transformación cultural a la que deben hacer frente los sistemas educativos”⁴. Ella generó el acuerdo llamado “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”⁵. Allí se establece que la educación también ha cambiado en relación a la generación y transmisión del conoci-

miento gracias a las TIC, y que en momentos de crisis para el mundo hay que asegurar el acceso a ellas a través de la educación.

El objetivo de esta nueva enseñanza es “producir nuevos conocimientos acordes con las necesidades, particularidades y aspiraciones de nuestros pueblos, así como para su más generalizada aplicación”⁶.

El compromiso establece una serie de puntos relevantes, dentro de los cuales hay tres ideas centrales que inspiran al resto:

1. Promover la innovación y conocimiento como factores estratégicos fundamentales en las políticas educativas para la generación: a) de nuevos conocimientos, b) mayores niveles de desarrollo humano, c) bienestar social, d) desarrollo sostenible, e) desarrollo de aprendizajes significativos, f) incremento de oportunidades para el acceso de todas y todos a la educación y al conocimiento.
2. Reafirmar que es ineludible que las políticas educativas públicas que deben promover y llevar a cabo nuestros Estados con la colaboración de los diferentes actores sociales incorporen la visión estratégica que aporta la innovación científica y tecnológica y las grandes posibilidades que genera el uso de las nuevas tecnologías en la educación.
3. Impulsar estrategias encaminadas a universalizar el acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y el desarrollo de contenidos digitales, entre otros, a través de programas de alfabetización digital y tecnológica para promover la apropiación social del conocimiento.

Educación Superior para las sociedades del conocimiento

En la enseñanza superior de las sociedades del conocimiento se dan actualmente dos procesos importantes: por una parte, el aumento explosivo del número de estudiantes y, por otra, la natural evolución de las disciplinas enseñadas.

Las TIC irrumpen en este espacio primero como una herramienta de gestión y de organización que simplifica y acerca el servicio a los usuarios.

El rápido incremento del número de estudiantes impone desafíos de infraestructura y de gestión a los centros de estudio, los que han debido reaccionar velozmente para recibir esta demanda.

Sin embargo, este desafío está asociado a calidad. ¿Cómo aprovechar la democratización del acceso al conocimiento para aumentar también la calidad de la enseñanza impartida?

En segundo lugar, el desarrollo de las disciplinas enseñadas en estas sociedades del conocimiento también evoluciona, y lo hace a través de dos procesos conexos. Por un lado, cada área del conocimiento se desenvuelve gracias a las TIC y a la posibilidad de conectividad. Por otra, las metodologías (didáctica), el proceso de enseñanza-aprendizaje, la información y el conocimiento también se modernizan gracias a las TIC.

Esta situación se potencia debido a que son los jóvenes quienes protagonizan su uso y diseño, sobre todo en con-

textos en los que ellos también “son la fuerza de trabajo del futuro” (Ginebra, 2003. Art. 11).

El desafío de la Educación Superior de las sociedades del conocimiento es alcanzar la calidad a través de estos dos caminos paralelos, impulsados por el uso de TIC, que otorgan al estudiante un saber actualizado a través de un lenguaje contemporáneo.

Pavimentar estos caminos permitiría que todos los estudiantes desarrollen sus capacidades también en dos direcciones: primero, al acceder a la información, y segundo al contribuir al conocimiento.

Esto es lo que la declaración de Ginebra llamó “Creación de capacidad” (2004).

Bajo este título se advierten tres puntos sustanciales para las políticas en Educación Superior y su relación con TIC en la actualidad.

El primero dice relación con que adquirir competencias y conocimientos para comprender y participar en este nuevo tipo de sociedad es un derecho que abre las posibilidades socioeconómicas de todos.

El segundo, es que para conseguir este objetivo, la educación y todos sus participantes deben incorporar las TIC. El tercero se refiere a que cada país deberá asegurarse de ello reforzando “la capacidad nacional en materia de investigación y desarrollo de TIC”.

(Si esta actividad es potenciada con producción industrial en TIC se augura una oportunidad de riqueza).

En definitiva, todos los acuerdos y estudios plantean que las nuevas sociedades requieren de una Educación Superior que asuma que su rol no es tan solo proveer de formación técnico-profesional a los jóvenes, sino que además es una condición de la futura prosperidad de los pueblos, un eje de competitividad y un agente de movilidad social.

Definición de competencias TIC

¿Cómo hacerlo?

La educación en general, y especialmente en el área del diseño, debe equipar a los estudiantes de nuevas competencias que les permitan participar con ventaja en estas sociedades complejas que enfrentamos hoy.

Esas competencias contienen el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades genéricas requeridas para aprovechar todas las oportunidades de estas herramientas tecnológicas y comunicacionales.

UNESCO (2008) señala en este sentido que de la educación en TIC se espera que los estudiantes sean idóneos al utilizar tecnologías de la información; que se conviertan en buscadores, analizadores y evaluadores de información; que asuman la tarea de solucionar problemas a través de la toma de decisiones; que propongan recursos creativos, eficaces y productivos; que comuniquen, colaboren, publiquen, produzcan y participen contribuyendo a la sociedad⁷.

Como punto de partida, en la actualidad se reconoce que las TIC entregan dos amplias líneas de oportunidades educativas: las que están directamente relacionadas con su uso y las que son una consecuencia de éste.

Oportunidades educativas de uso de TIC:

Las oportunidades de uso serán entendidas como aquellas ventajas que se consiguen gracias al empleo de TIC, es

decir, se refiere al potencial educativo que tienen en su uso. Ellas son:

- **Multimedialidad:** es la integración de diferentes medios que habitualmente están por separado (texto, audio, imagen, movimiento) en un solo material, esto posibilita la representación de una idea de manera diversa y demandando múltiples planos de la percepción.
- **Interactividad:** es la relación que se establece entre usuario y producto a través del desarrollo de una interfaz, es decir, por medio de alguna materialidad o código que facilite dicho vínculo. Desde el punto de vista del objeto, se trata de la demanda de acción que efectúa el producto multimedia al usuario. Desde el punto de vista del sujeto, se trata de la cantidad de control que éste tiene sobre los contenidos. Sin embargo, existe un tercer aspecto necesario, y es el diálogo que debe producirse entre el usuario y los contenidos gracias a esa interfaz, un diálogo eficiente y medible, tanto por las acciones que el usuario realiza como también por las que no.
- **Conectividad:** es la capacidad de dos o más elementos (primitivamente sólo hardware o software) y sujetos para trabajar conjuntamente y transmitirse datos e información en un entorno heterogéneo.
- **Hipertextualidad:** es la tipificación de texto que se vincula con otros gracias a unos dispositivos electrónicos. Dicho texto puede ser escrito o multimedia (imagen, sonido, etc.) Esto permite el acceso a gran cantidad de información de manera rápida y expedita, y también facilita la visualización de procesos complejos que en forma real o normal no sería posible.
- **Edición:** es la capacidad para transformar cualquier presentación multimedia de manera variada y simple. (Textos, imágenes, sonidos, videos, etc.)
- **Memoria:** es la capacidad de almacenamiento de gran cantidad de información multimedia en forma veloz y organizada.

Oportunidades educativas complementarias:

Como contribución a las características anteriores, se reconocen otras potencialidades de las TIC que hay que considerar, y que están asociadas indirectamente al uso.

- **Motivación:** es el estímulo que siente una persona para realizar una tarea en particular, y aunque puede lograrse con diversos medios, las TIC presentan un especial atractivo para las nuevas generaciones, logrando mantener la atención y el interés principalmente en la recolección de datos gracias a las ventajas que mencionamos antes. (Multimedialidad, interactividad, conectividad, etc.).
- **Colaboración:** es el proceso coordinado de trabajo en cooperación entre varias personas. Gracias a la formación de redes generada por las posibilidades de conectividad e interacción, las TIC facilitan la realización de actividades colaborativas grupales tanto al interior de la sala de clases como fuera de ella. Lo anterior permite incluso actividades complejas como la resolución de problemas o la toma de decisiones.
- **Experimentación:** es el método común entre las ciencias para desarrollar el estudio de algún fenómeno en ciertas condiciones específicas según variables. Como parte de las posibilidades de las TIC está la simulación de diversos

escenarios que permiten suponer, replicar, etc., diferentes realidades y ejercitar supuestos prácticos.

- **Especialización:** es la profundización del conocimiento de una persona en algún tema o labor, y que le permite la adquisición de experiencia en el dominio profesional
- **Participación:** es la intervención personal de un sujeto en alguna actividad. Las TIC generan la participación de los individuos en varios niveles. Desde luego reconocemos el sentido colaborativo, pero esto puede llegar a ser mucho más profundo y significativo, desde la búsqueda de personas hasta la generación de un nodo de investigación o un movimiento ciudadano.
- **Desarrollo de funciones mentales superiores:** (Vygotsky) son habilidades que se desarrollan en relación a la interacción social de la persona. En ese proceso adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más sólidas funciones mentales. Las TIC permiten estimular desde lo fundamental, como es el conocimiento y uso del lenguaje, hasta lo más complejo como es la reflexión crítica.

Criterios para una propuesta de desarrollo de competencias mediales y comunicacionales TIC

Para el desarrollo de un proyecto que incorpore competencias mediales y comunicacionales en los programas de estudio de la educación superior proponemos tres objetivos fundamentales; ellos son:

- a) Aportar conocimiento
- b) Ejercer ciudadanía
- c) Insertarse laboralmente

El trabajo para desarrollar estas nuevas competencias debiera integrar cada uno de estos nodos de manera coordinada, sumando lo medial y lo comunicacional como dos caras de una misma moneda; esto es, por una parte se entiende como medial el uso de las tecnologías y los medios de comunicación en su máximo provecho, y, por otra parte, como comunicacional en trabajo del diseño y transmisión de contenidos, y la propuesta de conocimientos claros e interesantes a través de dichos medios. Al hacer un levantamiento inicial de criterios para definir cuales son las competencias TIC, reconocemos tres niveles de progresión de manejo:

- a) **Nociones básicas de TIC:** esta etapa propone formar estudiantes, ciudadanos y trabajadores, para que comprendan las TIC, y se desenvuelvan con ellas. Este nivel es de uso elemental y debe incorporar el conocimiento respecto de qué son las TIC, cómo se usan, para qué sirven y como se pueden aprovechar para aprender y conocer.
- b) **Profundización del aprendizaje:** esta etapa plantea ampliar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para agregar valor al uso de TIC en relación con su conocimientos, promoviendo el uso de ellas en la búsqueda y aplicación de información para solución

de problemas más complejos, facilitando el intercambio, la comunicación y el trabajo colaborativo dentro de una comunidad, y promoviendo la gestión de la información. Este nivel es de aplicación.

c) Generación de Participación: esta etapa proyecta que, a través del uso y administración de las TIC, estudiantes, ciudadanos y trabajadores participen en las diferentes comunidades a las que pertenecen, generando conocimiento, innovando, gestionando proyectos y diseñando propuestas para la solución de problemas reales. Este es el nivel de producción.

Notas

1. "La economía del conocimiento pone de manifiesto la complementariedad estructural y tecnológica que existe entre las nuevas posibilidades de codificación, acopio y transmisión de la información facilitadas por las nuevas tecnologías, el capital humano de los trabajadores que pueden utilizarlas y una organización "reactiva" de la empresa –gracias a los avances de la gestión del conocimiento– que permite la explotación más amplia posible del potencial de productividad." UNESCO (2005). Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO: Autor. Pág. 17.
2. Delors, Jacques y otros (1996) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: la educación encierra un tesoro. Introducción: La educación o la utopía necesaria. Madrid: Santillana
3. La Declaración de Lisboa es el documento oficial emanado de la XIX Conferencia Iberoamericana de Educación. Educación e Innovación. (Abril 2009). Lisboa, Portugal.
4. Punto 2 de la Declaración de Lisboa, 2009.
5. Esta propuesta fue firmada por los participantes de la XIX Cumbre Iberoamericana en Diciembre del 2009, y será detallada para la Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación a celebrarse en Argentina durante Septiembre del 2010.
6. Punto 4 de la Declaración de Lisboa, 2009.
7. UNESCO (2008). "Estándares de competencias TIC para Docentes". Londres: Autor.

Bibliografía

- Brunner, J.; Elacqua, G.; Tillett, A.; Bonnefoy, J.; González, S.; Pacheco, P.; Salazar, F. (2005). Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile. Viña del Mar, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Castels, M. (2000) La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: Vol.1 La sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- Cienfuegos, E. (2010). «El estado de la investigación en materia de alfabetización mediática (1978-2010)». *Analisis*, N°3. Barcelona: UAB, mayo agosto, p. 45-47.
- CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2000). Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria. Chile: CINDA, Fondo de Desarrollo Institucional, MINEDUC.
- De Fontcuberta, M. (2000) Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, N° 14, (Ejemplar dedicado a Comunicación humana. Retos en los umbrales del milenio), Págs. 25-34.
- Delors, J. (Coord.).(1996) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: la educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

Gill, I., Guash, J., Maloney, W., Perry, G., Schady, N. (2005) *Closing the Gap in Education and Technology*. Cerrar la brecha en educación y tecnología. Washington DC: Banco Mundial, Serie Desarrollo para Todos.

Martín-Barbero, J. (1998): "Heredando el futuro, pensar la educación desde la comunicación", en *C&E*, Cultura y Educación, núm. 9, p. 17.

OEI. (2009). Declaración de Lisboa. XIX Conferencia Iberoamericana de Educación. Portugal: Autor

Perez Tornero, J. M. (1997) La nueva competencia mediática en un contexto mediático. En *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Coord. por Antonio Mendoza Fillola, M. Celia Romea Castro, Francisco José Cantero Serena, págs. 105-112. España: Editores: Universitat de Barcelona.

Quiroz, J. y Rodríguez, J. (2008) Estándares TIC para la formación inicial docente. Capítulo 3. La necesidad de Estándares TIC para la Formación Inicial Docente. Chile: Enlaces, ORELAC/UNESCO.

UNESCO (1998). Informe mundial sobre Educación. "Los docentes y la enseñanza en un mundo en Mutación". España: Editorial Santillana.

UNESCO (2004). Declaración de Ginebra. Cumbre mundial sobre la sociedad de la información. Declaración de Principios: Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio. Ginebra: Autor.

UNESCO (2004) Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. París: Autor.

UNESCO (2005). Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO: Autor.

UNESCO (2008). Estándares de competencias TIC para Docentes. Londres: Autor.

UNESCO (2008). Estándares TIC para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno. Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Abstract: People have to face knowledge societies with new tools to citizen participation, employment, entrepreneurship and personal development advantage. These tools are ICT skills: medial, digital and to communicate. There is a close relationship between the presence of these new ICT skills and the development of people and nations, in an increasingly interconnected world. Higher education must make this a priority, and it is responsible for implementing policies and projects involving such powers and from the classroom to stimulate the commitment of each to contribute knowledge, engage citizens and innovate with advantage.

Key words: Skills - Teaching - Design - ICT - Knowledge - Society.

Resumo: As pessoas se enfrentam às sociedades do conhecimento com novas ferramentas que lhes permitam participação cidadã, inserção laboral, empreendimento e desenvolvimento pessoal com vantagem. Essas ferramentas são as competências TIC: mediais, digitais e comunicacionais. Existe uma íntima relação entre a presença destas novas competências TIC e o desenvolvimento das pessoas e das nações, num mundo cada vez mais interconectado. A Educação Superior deve fazer deste uma tarefa prioritária, e para isto lhe corresponde implementar políticas e projetos que envolvam essas competências e assim estimular desde a classe o compromisso de cada um para aportar conhecimento, exercer cidadania e inovar com vantagem.

Palavras chave: Competências - Ensino - Design - TIC - Sociedade do conhecimento.

(*) **María Isabel Barros Mc Intosh.** Magister en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Pontificia

Universidad Católica de Chile. Es docente en áreas de diseño, arte y publicidad, imparte asignaturas de Historia del Arte y del Diseño, Teoría de la Comunicación, Comunicación Corporativa y temas relacionados en INACAP (Universidad Tecnológica de Chile) y en DUOC UC Viña del Mar.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Cerâmica e ensino de modelos físicos como ferramenta de projeto

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 45-50. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: octubre 2012

Cristiane Aun Bertoldi (*)

Resumen: Este trabajo se refiere a la estrategia de enseñanza adoptada para Modelos Físicos en la carrera de Diseño Industrial, cursada en la FAU USP. Para obtener información y tomar decisiones durante el proceso de trabajo, los modelos son entendidos como herramientas de proyecto, construidos para la generación de conceptos, análisis y selección de alternativas. Fue utilizado el material cerámico debido a la baja complejidad tecnológica, facilidad de obtención y las especificidades del proceso productivo, permitiendo a los alumnos el contacto con varias tipologías de modelos, desde los preliminares hasta los prototipos, favoreciendo el proceso de aprendizaje del proyecto.

Palabras clave: Modelos - Cerámica - Enseñanza - Proyecto - Diseño industrial.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 50]

Introdução

Os cursos de Design apresentam em seu currículo disciplinas que abordam o uso e a construção de modelos físicos. Estas disciplinas são ministradas nos primeiros anos do Curso, pois contemplam conhecimentos básicos necessários para as demais disciplinas de Projeto de Produto. Na maioria das instituições de ensino, principalmente no Estado de São Paulo, elas são de caráter instrumental e dão ênfase no ensino de técnicas para a obtenção do modelo tridimensional. Estão apoiadas em exercícios ou atividades desenvolvidas em oficinas de modelagem, moldagem, marcenaria, entre outras. Nelas, os alunos entram em contato com materiais, equipamentos e ferramentas com a finalidade de executar tarefas determinadas, visando uma boa desenvoltura nestes trabalhos. Trata-se de uma mesma tarefa que todos os alunos desenvolverão, seguindo os procedimentos demonstrados pelo professor e/ ou técnico de oficina/laboratório. O produto resultante é o mesmo e pode servir para a avaliação de sua qualidade, por comparação entre todos os modelos e valoração dos atributos.

Na FAU USP, tanto o Curso de Arquitetura e Urbanismo, quanto o de Design oferecem disciplinas que tratam deste tema, mas são estruturadas com a finalidade de fornecer ao aluno conhecimentos acerca de teorias e tipologias de modelos físicos aplicadas ao projeto de produto e de elementos que envolvem a prática de principais métodos de construção de modelos físicos e a necessidade de desenvolvimento de habilidades perceptivas e operacionais para sua execução. O contato com materiais e processos

construtivos não é a centralidade destas disciplinas. O modelo é entendido como parte das atividades de projeto, estando presente em diferentes etapas, cumprindo funções específicas. Em função disto, os fundamentos teóricos ensinados são importantes para reforçar a compreensão de que modelos não servem apenas para a apresentação final de uma proposta de projeto. Na verdade, neste momento, as alterações cabíveis são inversamente proporcionais aos problemas evidenciados, que seriam facilmente detectados em etapas anteriores.

Segundo Bezerra (2008):

(...) os alunos dos primeiros anos apresentem uma certa resistência à criação de alternativas de solução e à conseqüente confecção dos modelos para que possa compará-las. Reforçando esta resistência está o fato dos modelos, durante o processo de projeto, servir exatamente para mostrar as falhas deste, permitindo as suas correções e o aprimoramento das soluções. Além do que, fazer modelos dá trabalho, e muito.

Apesar do advento das técnicas de produção de modelos por meio de equipamentos comandados por meios computacionais, genericamente nomeadas como Prototipagem Rápida, em inúmeros países, a confecção dos modelos tridimensionais, dentro da indústria, está intimamente ligada à capacitação profissional artesanal, sendo os modelistas verdadeiros escultores. Se entendermos o projeto como uma seqüência de tomadas de decisão, onde informações se transformam em soluções formais, podemos entender

o modelo como um efetivo instrumento de decisão, representando, testando e aperfeiçoando as soluções em cada um dos momentos do projeto. Sem nenhuma pretensão de formar modelistas, nem exímios operadores de equipamentos de prototipagem rápida, a execução de modelos, por parte dos alunos, deve ser enfatizada como uma necessidade do processo de construção da solução do produto e da própria formação do aluno. Assim, os modelos devem estar presentes, no curso e nos projetos, desde as fases iniciais até a realização do seu resultado final, tanto do curso quanto do projeto. (p. 1)

Uma estratégia adotada para estas disciplinas é a proposição de um exercício de *redesign* de um produto e dependendo da complexidade do objeto, propõe-se a ampliação da linha ou a criação de um kit de produtos. Outra estratégia é o estímulo para especificação de um produto em cerâmica, que pode ser tanto para o objeto que será redesenhado, como para aqueles que compõem o kit ou a família. Incentivar o desenvolvimento de projetos de produtos feitos em materiais como madeira, papel ou cerâmica, auxilia o processo de aprendizagem em projeto, principalmente quando ocorre nos primeiros anos do Curso, devido à facilidade de obtenção, de transformação e de conformação, além de baixa complexidade tecnológica destes produtos e baixos custos na aquisição. (Andrade, comunicação pessoal, 7 de março de 2011). Muitos destes produtos são feitos de um único material, podendo conter poucos elementos conectores, para união ou fixação de partes e não possuem componentes mecânicos ou eletrônicos. O contato direto com o material especificado em projeto e a possibilidade de seu emprego na conformação do objeto concebido favorecem a percepção e avaliação das suas qualidades e a compreensão de seu comportamento, condição propiciada pela vivência em tempo real e não pela simples coleta de dados técnicos sobre propriedades e desempenho. A tentativa de aproximação do projeto e produto final por meio de protótipos, oferece meios para que o aluno realize testes de desempenho, de simulações de uso e faz com que se defronte com limitações reais do processo de fabricação e se aproxime da capacidade de verificação e de validação do projeto em todas as suas instâncias, podendo ser considerada proveitosa para o processo de ensino e aprendizagem em design.

Materiais e métodos

Os procedimentos didáticos utilizados para o desenvolvimento das disciplinas de modelos tridimensionais foram: apresentação de aulas teóricas expositivas em sala de aula, utilizando-se recursos áudio-visuais, aulas práticas para desenvolvimento de desenhos e modelos físicos para verificação, testes e apresentação nos laboratórios, utilizando-se meios manuais e digitais e seminários para apresentação do levantamento e análise de dados e de alternativas propostas.

As aulas teóricas abordaram os seguintes tópicos: teoria de modelos e o uso de modelos físicos como procedimentos de métodos de projeto; a relação entre as etapas

de projeto de produto e seleção e uso de diferentes tipologias de modelos físicos; classificação de modelos físicos em função da finalidade, capacidade de promover a geração de alternativas projetuais, o levantamento de informações/ questões, a verificação de soluções, as escalas adotadas, os materiais utilizados, o grau de fidelidade com o produto; princípios de configuração e a leitura da forma; a obtenção do modelo a partir de processos manuais ou mecânicos, envolvendo técnicas de usinagem, modelagem, construção, fundição, moldagem e tornearia e a obtenção de modelos físicos a partir de processos digitais, obtidas com o auxílio do computador, envolvendo técnicas de corte de chapas e posterior montagem, retirada de material por fresas (CNC), obtenção de modelos por prototipagem rápida aditiva (adição de camadas), ou formativa (extrusão diferencial), além de emprego de recursos da engenharia reversa (scanner 3D); o material cerâmico e seus processos de fabricação –propriedades, limitações e potencialidades para aplicação em projeto. As aulas práticas ministradas na disciplina promovem o desenvolvimento de modelos físicos com a finalidade de apoiar etapas de projeto. Para que a ênfase seja dada na sua construção e uso solicita-se o *redesign* de um produto, garantindo a viabilização da carga horária disponível com os objetivos pretendidos pela disciplina. A seleção do produto que será redesenhado exige um primeiro exercício de leitura e compreensão da forma de objetos reais, quanto aos requisitos funcionais, ergonômicos, estéticos, técnicos e de fabricação a partir do seu contato direto. Posteriormente estimula-se o desenvolvimento da capacidade de representação de informações relevantes sobre seus atributos físicos - formato, proporção, concordâncias e contrastes entre formas, passagens entre superfícies distintas em decorrência de limitações de fabricação (desmoldagem), e de uso de materiais distintos, identificação de conectores, fixação partes e articulações. Para este exercício de *redesign* são geradas alternativas por meio de desenhos e modelos físicos de diferentes categorias, visando à comunicação de aspectos distintos do objeto, com maior ou menor grau de fidelidade e de codificação. Segue-se para a etapa de análise e de comparação de propostas, realizada de maneira sistemática, para a seleção da melhor alternativa, a partir de critérios estabelecidos e da atribuição de valor para cada um destes critérios. Parte-se então para o desenvolvimento da melhor alternativa. Esta não é uma atividade que ocorre em seqüência linear, pois apresenta a necessidade de verificação, de revalidação ou de readequação dos conceitos ou critérios preestabelecidos, em função de problemas que surgem durante o processo, característica esta inerente à atividade projetiva.

São realizados seminários no decorrer do curso, em que os grupos de trabalho apresentam o levantamento e análise de dados, a geração de alternativas, a seleção, desenvolvimento e verificação e validação das propostas. Estes seminários podem apresentar um caráter mais formal, com a exposição de uma aula preparada pelos alunos empregando-se recursos áudio-visuais, ou mais livre a partir de debates coletivos entre grupos de alunos na busca de soluções que surgem durante o enfrentamento do problema de princípios formais, ergonômicos ou de funcionamento.

Resultados e discussão

Para se compreender o foco das disciplinas de modelos físicos ministradas na FAU USP, primeiramente serão mostradas definições utilizadas no decorrer deste trabalho e que também são algumas das apresentadas aos alunos para o desenvolvimento de atividades. Os modelos são representações simplificadas e inteligíveis da realidade, que representam parcialmente as propriedades e características do objeto e servem para verificar determinados aspectos do objeto, para a sua simulação e análise de desempenhos e qualidades em situações pré-estabelecidas. Eles são utilizados em diferentes fases do projeto de um produto e servem para analisar e selecionar as alternativas propostas, dar respostas a problemas que vão surgindo através de testes e simulações e devem ser adequados às questões e informações que se pretende recolher deles em cada fase. Sua construção consome tempo e recursos, portanto, precisa ser compatível com as informações que se pretende obter, não representando mal um objeto por feito desajeitado, com qualquer material, nem consumindo recursos desnecessários, com construções mais elaboradas e materiais mais sofisticados do que as informações desejadas solicitam. (Bezerra, 2008)

Entendidos como parte integrante das atividades de projeto, os modelos físicos podem ser classificados segundo sua finalidade. Desta maneira, chamamos de modelos preliminares aqueles que podem ser considerados esboços tridimensionais, apresentando as primeiras explorações formais. São modelos volumétricos que servem para o estudo de volume e da configuração geral, construídos geralmente em escala natural 1:1. São realizados sem detalhes formais e sem cores, confeccionados numa única cor neutra e sem brilho, preferivelmente em cinza, ou branco para favorecer a percepção formal do objeto. Os materiais empregados costumam ser diferentes dos especificados em projeto e são simples e baratos, para permitir todas as alterações necessárias, tais como PU, papelão, argila, plastilina, gesso e madeira.

Os modelos de aparência são modelos realizados em escala natural –1:1 que representam fielmente o produto. Podem ser utilizados para a aprovação do projeto pelo cliente, em feiras, para a verificação de sua aceitação por parte de possíveis consumidores. Eles apresentam todos os detalhes formais do produto: cores, texturas, acabamentos, superficiais, transparência, inscrições, grafismos, etc. Os materiais empregados são diferentes dos especificados em projeto, mas devem representar fielmente as características formais do objeto. Já os modelos funcionais podem representar o produto em sua totalidade ou em partes e podem ser construídos em escala natural, reduzida ou ampliada. Este tipo de modelo é utilizado para simulação de princípios funcionais, como articulações, encaixes, fechamento, ordem de montagem. Eles podem apresentar maior ou menor fidelidade com a aparência do produto e podem conter componentes elétricos, mecânicos e eletrônicos.

Os modelos operacionais servem para a verificação de como o produto será operado pelos usuários e permitem a simulação de seqüências operacionais, de condições ambientais e de interfaces com usuários. Eles e podem apresentar maior ou menor fidelidade com a aparência do produto, assim como os modelos de ergonomia. Estes

servem para testar soluções em simulações de uso, ou para levantar dados antropométricos e antropomorfos relacionados a uma tarefa para a construção de soluções de uso. Os protótipos são os modelos físicos mais próximos do produto final. Neles, são usados os materiais especificados no projeto. Eles devem conter todos os componentes elétricos, mecânicos e eletrônicos do produto. Em sua construção são empregados os mesmos processos ou processos similares aos do produto final. Sua finalidade é avaliar a solução final, no que se refere aos desempenhos técnico, ergonômico e estético, em uma fase anterior da produção. Os modelos chamados de cabeça-de-série são conhecidos como modelos de pré-série ou de pré-produção construídos para a simulação de processos produtivos, para a análise de problemas de fabricação e ajustes na linha de produção, como ângulos de canais de injeção, simplificação nos procedimentos de montagem, para garantir a melhor eficiência produtiva. (Bezerra, 2008)

Na disciplina Modelos Tridimensionais ministrada no início do curso de Design ou na Modelos Físicos para Desenho Industrial, ministrada no Curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU USP são experimentados quase todas as tipologias de modelos descritas acima, sendo que as duas últimas são aplicadas apenas para produtos de cerâmica, madeira e papel.

A confecção dos modelos envolve principalmente o emprego de meios manuais e mecânicos com o uso de técnicas de modelagem, moldagem, construção, usinagem, fundição, e tornearia. Nestes processos, são utilizadas ferramentas como, formões, goivas, grosas, facas, estiletes, esquadros, raspadores, graminhos, esquadros, etc., além de equipamentos como: lixadeira, furadeira, fresadora, serra tico-tico, tupia, serra de fita, guilhotina, soldadores, etc. Os materiais são os mais variados: papel cartão, ondulado, pluma, madeiras maciças, MDF e compensados, placas ou blocos de isopor, PU, gesso, argila, plastilina, plásticos em lâminas (acetato, acrílico, PVC, PS), silicone, fibra de vidro, resinas poliéster, acrílicas, chapas metálicas de aço, latão, zinco, etc. (Lizandra, 2005). Estas atividades são desenvolvidas no LAME - Laboratório de Ensaio e Modelos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

Como mencionado, procurou-se incentivar o desenvolvimento de projetos de produtos cerâmicos, visando à possibilidade de se chegar à obtenção de protótipos ou até mesmo de modelos cabeça de série, que levam em consideração dados relevantes para a produção seriada. Os produtos cerâmicos confeccionados por processos tradicionais apresentam baixa complexidade tecnológica. São produtos simples, compostos por poucos elementos. As partes são unidas logo após a conformação, antes da queima. Alguns produtos possuem tampas feitas do mesmo material e que são montadas para exposição no ponto de venda ou quando são colocados em uso. Maior ênfase pode ser dada na compreensão da geometria das peças, no volume desejado, nos atributos estéticos, manifestados na forma tridimensional, no acabamento superficial, no uso de cores e nos recursos de decoração.

Os equipamentos necessários para a sua produção são, de certa maneira, bem acessíveis para as instituições de ensino superior, compreendendo: fornos cerâmicos, tornos de oleiro, bancada para colagem, laminadoras, extrusora,

bancada para gesso, balanças, misturadores, vidraria de laboratório, peneiras, aerógrafos, cabines de pintura, além de recipientes para armazenamento e para elaboração de misturas. A conformação das peças por colagem e até por tornearia exige a confecção de moldes de gesso, que são produzidos segundo conhecimentos e práticas bastante difundidas e acessíveis. Os alunos contam com o apoio de técnicos e de roteiros detalhados dos procedimentos para garantir autonomia no trabalho.

Ao propor o uso de materiais cerâmicos possibilita-se que o aluno organize o pensamento projetivo em função do comportamento do material na fase de conformação, como é apontado por Quinn (2007):

The type of clay you use affects the visual quality of the design. Each type of clay has its own qualities, and these should be taken into consideration during the design process. For example, earthenware is a stable clay, so it will be very faithful to your design after firing; alternatively porcelain contracts and shrinks a lot during the firing, so this needs to be taken into account in the original design. (p. 68)

As qualidades superficiais do material são levadas em consideração, tais como a coloração do corpo, sua aspereza, e densificação percebida, resultando na escolha de determinado tipo de massa cerâmica. A partir desta escolha, é necessário o levantamento de especificações e de informações sobre a porcentagem de retração total da massa cerâmica, assim como o grau de sinterização do corpo obtido após a queima. Estes dados influenciarão no processo de execução de matrizes e moldes de gesso, compostos geralmente por várias partes ou taceles para desenformar. A retração total de uma massa cerâmica refere-se à retração de secagem e de queima, devendo ser compensada na confecção do modelo ampliado para obtenção do molde de gesso. A confecção da peça com volume maior resultará naquela de tamanho desejado no final do processo produtivo. As massas podem apresentar retração total variando de 10 a 25% em virtude do grau de sinterização, ou densificação. Estes valores são bastante elevados e seu desconhecimento resultará em objetos sem controle dimensional. A retração é passível de ser prevista como dado de projeto, mas a deformação só pode ser resolvida efetivamente na fase de testes com protótipos. Massas com alta porcentagem de fase vítrea provocam deformação da peça, ou seja, formas em balanço e com espessura fina tendem a baixar ou abrir. Também a forma idealizada pode interferir no grau de deformação da peça, pois formatos abertos e lisos tendem a desabar ou apresentar maior deformação que aqueles contendo vincos e até mesmo estrias e relevos, que atuam como elementos estruturais, garantindo a manutenção da forma. (Aun, 2000)

Todos estes conhecimentos são considerados durante o projeto. Os desenhos para produção consideram a retração e a possível deformação da peça. As matrizes de gesso são realizadas a partir destes desenhos. Com os desenhos e as matrizes é feito o planejamento para a construção do molde de gesso, em número de partes necessário para garantir a retirada da peça, evitando forçar a saída e provocar deformações que, mesmo quando corrigidas na peça

crua, revelam o ocorrido após a queima, inutilizando-a. (Chavarria, 2006)

Obtidos os moldes de gesso, é confeccionada a primeira série de protótipo, empregando-se processos de conformação por colagem de barbotina e/ou por tornearia de massa cerâmica plástica. Conformadas, as peças são secas, é dado acabamento e são submetidas à queima do biscoito. A queima é realizada em forno elétrico, com atmosfera oxidante. Depois é feita a vidração e a queima do vidrado, para obtenção da impermeabilização da peça, assim como das qualidades de desempenho referentes à dureza, resistência mecânica e ao risco e das qualidades estéticas de coloração, textura, propriedades ópticas e superficiais. (Aun, 2000)

Foram utilizados a massa de faiança feldspática preparada na forma de barbotina e o vidrado opaco e brilhante em suspensão fornecidos pela Escola Senai Mario Amato. Esta escola forma técnicos para a indústria cerâmica no Brasil e realiza prestação de serviços para a comunidade externa. Assim, na aquisição dos materiais, foram fornecidas informações completas sobre características, propriedades e recomendações de uso, evitando a realização de ensaios prévios no laboratório da faculdade. Em alguns casos a primeira série de protótipos produzida resulta satisfatória e o processo se encerra, mas em outros, são necessários ajustes nos desenhos, matrizes e moldes, para garantir a não deformação, a facilidade de reprodução e a manutenção do formato e volume especificado. (Aun, 2000)

Este processo parece penoso e fatigante para os alunos, mas ao fim do ciclo, passam a compreender as implicações dos materiais e processos produtivos no desenho de produtos, auxiliando a tomada de decisões durante o desenvolvimento do projeto. A compreensão do comportamento de uma categoria de material pode perfeitamente ser extrapolada e utilizada no projeto de outros produtos conformados na forma líquida ou plástica, como o vidro e o plástico.

A disciplina Modelos Físicos para o Desenho Industrial também conta com a proposição de um tema para motivação de reflexões quanto ao uso de determinados produtos e sobre costumes e comportamentos sociais no desenrolar de atividades cotidianas. A temática trabalhada na disciplina envolveu o desenvolvimento de um *kit* de alimentação para viagem de uso individual, abordando questões sobre a necessidade de se comer fora de casa, o tempo exíguo disponível que desincentiva o preparo de alimentos no ambiente doméstico, a disponibilidade de produtos alimentícios para suprir esta falta e mudanças de hábitos e ritos relacionados ao comer. De acordo com Wild e Reble (2006) “takeaway food is symptomatic of our fast and furious modern lifestyle, with all its advantages and disadvantages –as necessity or absolute convenience, as an excuse for vulgar displays of public eating, as a socioenvironmental and aesthetic phenomenon” (p. 4). Este tema proposto está alinhado à familiaridade dos alunos com o problema enunciado em razão das necessidades de estudo e/ou trabalho que eles vivenciam ou presenciam, favorecendo a análise e a crítica acerca de produtos similares de que fazem, aumentando a capacidade de percepção de falhas ou demandas para projeção

de melhorias. Sobre aspectos de design ligados a esta realidade Wild e Reble (2006) apontam que:

Fast food and takeaway, and their close relatives chain catering and convenience food, have always stood for efficiency and convenience. What we eat has no doubt changed and developed, but even more so, how, where, and with what we eat. In combination these factors determine the appearance and function of a whole world of objects, the contents of which have long ceased to be merely stop-gap solutions. Paradoxically, as our functional and aesthetic expectations of the equipment continue to grow, so too does our tolerance of what's acceptable when it comes to eating: anything goes- anywhere and anytime. (p. 5)

Foi apresentado o *briefing* para os alunos contendo informações sobre o que este kit deveria conter: recipiente raso e/ou fundo para alimento, recipiente para bebida, talheres e invólucro, sendo que um dos objetos deveria ser de cerâmica. Deveria ser considerada a capacidade de compactação das peças, a possibilidade de formação de família de produtos ou de composição de elementos recorrendo-se a princípios de configuração e de coerência formal, assim como preocupações com a segurança e o transporte. Manter todas as peças do kit agrupadas também era uma das premissas. Wake (2000) apresenta razões para inserção de objetos dentro de outros e a partir daí dispõe de cinco modalidades de princípios de organizações formais.

One motivation for placing objects within objects is protection. (...) Other motivations include convenience, minimizing space requirements, and avoiding loss of small parts. These benefits are evident in such applications as a nested screwdriver set that can be handled as a single unit by nesting the smaller screwdriver inside the larger. (p. 223)

Este kit poderia ser utilizado em áreas internas e externas, fora do ambiente doméstico, para o serviço e consumo da refeição, armazenagem e transporte dos utensílios, para o uso diário, ou eventual em viagens e em momentos de lazer. Eles poderiam ser comercializados em lojas para equipamentos de camping e aventura e de utilidades domésticas ou para atender a serviços de alimentação para viagem, serviço de bordo para companhias aéreas (*catering*), entre outros.

Os alunos partiram da escolha de um objeto existente para realizar o *redesign*, vinculando este novo desenho à composição do kit. A leitura e análise deste objeto foram elaboradas por meio de desenhos de observação, croquis cotados, e da construção de modelos preliminares, de estudo volumétrico. Durante o processo projetivo, além dos modelos citados, desenvolveram-se modelos funcionais para simulação de compactação, acoplamento e montagem das peças, abertura e fechamento dos estojos e modelo de aparência para a maioria das peças do kit, nos mais variados materiais: madeira, espuma de poliuretano, acrílico, gesso, que receberam acabamento superficial com pintura e grafismos para a comunicação do aspecto formal e estético do produto idealizado. Também foram

construídos protótipos do objeto cerâmico pertencente ao kit. A seguir é possível verificar a solução encontrada para o problema proposto por dois dos grupos de alunos da disciplina Modelos Físicos para Desenho Industrial. Esta disciplina semestral, com quatro horas semanais de aula e conta com outras horas e trabalho em laboratório assistido pelos técnicos. As atividades de trabalho extras são fundamentais para garantir a finalização de modelos de aparência apropriadamente, porque eles precisam receber acabamento de pintura, colagem de partes para construção, aplicação de adesivos com grafismos necessários ao produto e montagem do kit. Não são tarefas demoradas, mas precisam ser realizadas ao longo de alguns dias para permitir a secagem das partes pintadas ou coladas, sem o risco de estragar o trabalho realizado com marcas de dedos na tinta fresca, por exemplo.

Na finalização do semestre os alunos apresentaram em seminários as soluções desenvolvidas por cada grupo, havendo a possibilidade de debate sobre os resultados obtidos. Posteriormente à avaliação final, promoveu-se uma discussão com os alunos a respeito de dificuldades encontradas no processo, de falhas e problemas na dinâmica da disciplina percebidos por eles e de aspectos positivos ou relevantes quanto ao aprendizado dos conteúdos e das competências adquiridas por meio do método de ensino aplicado. Neste processo de avaliação da disciplina verificou-se que apesar da demanda de tempo e dedicação exigida, houve reconhecimento bastante favorável tanto da proposta, quanto dos resultados por mais de 80% da classe, com recomendação para que novos estudantes cursassem-na. Quatro trabalhos produzidos foram publicados no número um da revista anual *Projetos* editada pelo departamento de projeto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo que reúne os melhores trabalhos de alunos desenvolvidos ao longo do ano.

Conclusões

Disciplinas que abordam a temática de Modelos Tridimensionais são fundamentais para o processo de aprendizagem da atividade projetual em Cursos de Design, pois estes modelos fazem parte do desenvolvimento de projeto do produto, são representações simplificadas do produto a ser produzido e têm como função comunicar uma proposta para solucionar um problema de projeto e gerar alternativas que serão verificadas e selecionadas, até resultar na sua fabricação. É importante que os alunos se acostumem a construir variados tipos de modelos para a verificação e validação das soluções geradas. A solicitação de desenvolvimento de projetos de produtos feitos de cerâmica é uma oportunidade de fazer com que o aluno passe por todas as etapas do processo de projeto, findando com a produção dos protótipos, que pode exigir a confecção de algumas séries, até a sua aprovação. Este é processo que parece ser penoso e frustrante para eles, principalmente quando o protótipo é rejeitado, mas no final, é entendido que não se trata de falha, mas é característica inerente a esta atividade. Em debates realizados com alunos, percebeu-se que a estratégia de especificação de material cerâmico para o produto a ser

projetado favorece a compreensão das implicações dos materiais e processos produtivos no seu desenho, e que tais conhecimentos adquiridos nesta experiência podem ser extrapolados e utilizados em projeto de produtos feitos com outros materiais. Já, segundo eles, a realização de modelos de aparência por processos de construção e desbaste propiciam a maior facilidade de planejamento e ordenação de ações empregadas na modelagem virtual 3D em programas como Rhinoceros. No final do curso, os alunos lamentaram não saber antes algumas coisas que poderiam ter ajudado no desenvolvimento do projeto e dos modelos, mas afirmaram que a experiência foi válida, servindo de referência para outros projetos. A partir deste tipo de afirmação, foi possível esclarecer a eles que esta percepção geral evidencia e valida o processo de ensino e aprendizagem empregado, já que ocorreu mudança qualitativa na compreensão da complexidade da atividade projetual, ao facilitar o planejamento de ações e estimular o emprego de procedimentos sistemáticos de geração e avaliação de alternativas. Apesar de estas disciplinas exigirem muita dedicação e trabalho, o resultado foi satisfatório para os alunos, havendo manifestação de desejo de dar continuidade a estas atividades de projeto em outras disciplinas ou em iniciação científica.

Referências

- Aun, C.R. (2000) *Proposta de uma metodologia de projeto para louça utilitária de uso doméstico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Chavarria, J. (2006) *Moldes*. Barcelona: Parramon Ediciones S.A.
- Lizandra, J.L.N. (2005) *Maquetas, modelos y moldes: materiales y técnicas para dar forma a las ideas*. Castelló de La Plana: Publicacions de La Universitat Jaume.
- Menezes, J. B. (org.) (2008) *O uso de modelos tridimensionais em projeto de produto*. Apostila organizada para o Curso de Design, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Quinn, A. (2007) *The ceramics design course. Principles, practices, techniques*. London: Thames & Hudson.

Wake, W. K. (2000) *Design paradigms: a sourcebook for creative visualization*. New York: John Wiley & Sons.

Wild, N., & Reble, C. (Coord.) (2006) *Take away. Design for eating on the move*. Zürich: Museum für Gestaltung Zürich.

Abstract: This work refers to the teaching strategy adopted for Physical Models in Industrial Design career, Studied at FAU USP. For information and make decisions during the working process, the models are understood as tools of the project, constructed for concept generation, analysis and selection of alternatives. Ceramic material was used due to the low technological complexity, ease of production and the specificities of the production process, allowing students to contact with various types of models, from the preliminaries to prototyping, favoring the learning process of the project.

Key words: Models - Ceramic - Teaching - Project - Industrial Design.

Resumo: Este trabalho refere-se à estratégia de ensino adotada na disciplina Modelos Físicos para Desenho Industrial, ministrada na FAU USP. Para a obtenção de informações e tomada de decisões durante o processo de trabalho, os modelos são entendidos como ferramentas de projeto, construídos para a geração de conceitos, análise e seleção de alternativas. Foi utilizado o material cerâmico devido à baixa complexidade tecnológica, facilidade de obtenção e às especificidades do processo produtivo, permitindo aos alunos o contato com várias tipologias de modelos, desde os preliminares, até os protótipos, favorecendo o processo de aprendizagem de projeto.

Palavras chave: Modelos - Cerâmica - Ensino - Projeto - Desenho Industrial.

(*) **Cristiane Aun Bertoldi**. Doutorado em Arquitetura e Urbanismo na área de Design e Arquitetura pela Universidade de São Paulo, FAU USP, Brasil. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo - Universidade de São Paulo, USP. Graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA USP, Brasil.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El diseño de sistemas producto - servicios ecoeficientes. Una experiencia de investigación, formación y extensión académica

Adriana Castellanos A. y Leticia Fernández M. (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 50-57. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: octubre 2012

Resumen: El documento muestra los avances de la validación de la metodología HIDRA para el diseño y la construcción de Sistemas Producto-Servicios ecoeficientes. Se busca socializar la experiencia de trabajo ininterrumpido en el aula, investigativo y en acompañamiento a MiPyMEs para desarrollar factores de competitividad basados en el desempeño ambiental, a su medida y la del contexto. Se quiere mostrar cómo esta iniciativa obedece a procesos sinérgicos de investigación, formación

y extensión, así como la mirada sobre este sistema y sus niveles de aplicación en la Universidad Nacional de Colombia-Sede Palmira y la Universidad Autónoma de Colombia, instituciones donde se desempeñan las autoras.

Palabras clave: Diseño - Sistemas - Investigación - Ecoeficiencia - Aula - Producto - Servicio.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 57]

Introducción

Este proyecto surge como una investigación compartida, en la cual se configura la metodología HIDRA para el diseño y la construcción de Sistemas Producto-Servicios ecoeficientes, con base en el análisis comparativo de tres metodologías europeas para tal fin, y la combinación de herramientas de las mismas, como otras diseñadas por las investigadoras.

La investigación se ha desarrollado conjuntamente por dos diseñadoras industriales, que han profundizado en el campo de la gestión ambiental aplicada a organizaciones productivas, en un periodo de cerca de seis años. Las diseñadoras se desempeñan como docentes e investigadoras en la Universidad Nacional de Colombia y en la Universidad Autónoma de Colombia, en Programas de Diseño Industrial.

El objetivo del proyecto es contextualizar las herramientas a la realidad de las micro y pequeñas empresas colombianas, de modo que se han desarrollado procesos de validación y mejoramiento de la metodología, a través de experiencias, tanto en el aula con estudiantes de Diseño Industrial, como con diversas empresas en las ciudades de Bogotá D.C. y Cali - Colombia, en procesos de extensión académica.

El espíritu de esta socialización es poner en el escenario del Congreso, la experiencia de casi cuatro años de trabajo ininterrumpido en el que se han descubierto importantes valores que permitirán a las mipymes desarrollar factores de competitividad basados en el desempeño ambiental, a su medida y la de su contexto. Las ideas de negocio son intervenidas desde su concepción misma, de modo que la ecoeficiencia sea el derrotero empresarial desde el inicio del proyecto, no como solución de fin de tubo. De igual manera, se quiere mostrar cómo este proceso de generación de conocimiento obedece a procesos sinérgicos de actividades de investigación, formación y extensión universitaria, así como la mirada que se tiene sobre este sistema y los niveles de aplicación en cada actividad.

1. Presentación de la Metodología Hidra

Tras la comparación de metodologías existentes para el diseño y construcción de sistemas Producto-Servicio en empresas, que han tenido su espacio de desarrollo en el contexto europeo, se construyó una nueva metodología que pone al descubierto y da valor a los enfoques fundamentales de cada una y los combina para generar un todo. Estas metodologías conciben herramientas compatibles que poco a poco se complementan a lo largo del proyecto y permiten la introducción de otras, diseñadas por las investigadoras para articular las fases y los procesos en el proyecto.

El punto de partida para este trabajo, es la profunda claridad de que el Diseño, como herramienta de gestión para el desarrollo de ventajas competitivas, permite incorporar la gestión ambiental en una dimensión que articule la producción y el consumo de soluciones ecoeficientes. Estas soluciones ecoeficientes representan la generación, no sólo de valor a los satisfactores que ofrece una organización, sino también ganancias sociales, económicas y ambientales de manera integrada. El diseño industrial, por su parte, es capaz de dinamizar los procesos de innovación en las organizaciones (y en particular, en este documento se hace referencia a las empresas de tipo Mipyme), gracias al enfoque sistémico y complejo que incorpora en un mismo proyecto, variables asociadas a los productos y servicios, los procesos productivos, los materiales, a los consumidores y a los productores unidos por relaciones comerciales en un proceso de co-diseño (*partnership*) y entrega de satisfactores que generen beneficios para todos los involucrados con el menor impacto ambiental posible.

De esta manera, lo que cambia, o lo que se diseña en un principio, es el corazón mismo de los negocios para, de esta manera, diseñar nuevos sistemas basados en la satisfacción y no en el resultado. Este tipo de sistemas, está basado en la oferta de servicios que funcionan gracias a fuertes compromisos y relaciones sincronizadas entre organizaciones, y con el soporte de productos de bajo impacto ambiental en su ciclo de vida, los cuales adquieren un sentido distinto y una concreta razón para existir: apoyar la satisfacción, antes de ser la satisfacción per-se. Esto es lo que se denomina Sistemas Producto-Servicio. Lo anterior, modifica valores tanto de productores como de clientes y usuarios finales que cada día buscan nuevas formas de atender a los imperativos ecológicos. En virtud de esta situación, y dado que los contextos empresariales y productivos, así como los escenarios de consumo son diversos y variables, se ha diseñado una metodología que combina elementos de diversas cajas de herramientas existentes, pero con el objeto de contextualizar las herramientas a las Mipymes colombianas, posiblemente latinoamericanas.

Una de las razones para trabajar con micro y pequeñas empresas, radica en el hecho de que las Mipymes son las organizaciones que más contribuyen a los procesos de innovación tecnológica en virtud de la necesidad apremiante de, con recursos limitados, desarrollar ventajas altamente diferenciadoras frente a la competencia. Otra de las razones para centrar el trabajo en este tipo de empresas, consiste en la complejidad misma de las soluciones que posiblemente pueden surgir a lo largo de los proyectos emprendidos con las organizaciones. Este tipo de empresas es capaz de soportar y enriquecerse gracias a su flexibilidad, a partir de procesos de reorganización

de la lógica productiva y logística, provenientes del conocimiento apropiado de las dinámicas de consumo con el fin de ofrecer soluciones altamente personalizadas y contextualizadas que ofrezcan amplias ventajas de ecoeficiencia con respecto a soluciones convencionales. Así, las soluciones o los satisfactores ofrecidos tendrán la complejidad necesaria para responder a las implicaciones reales de un compromiso con el desarrollo sustentable. Este tipo de soluciones tienden a ser duraderas, de largo aliento, y no implican necesariamente cambios bruscos organizacionales o impresionantes inversiones de capital para actualización de tecnologías o actualización de productos, sino a través de la generación de asociaciones estratégicas, del desarrollo de escenarios de consumo realistas y viables y del desarrollo de productos y servicios que migren de una economía de posesión a una economía de satisfacción, para fortalecer a la organización en aspectos competitivos como la actualización de sus portafolios de productos, la creación de redes (sociales, logísticas, productivas, de conocimiento) y el desarrollo de soluciones¹ de buen desempeño ambiental en aspectos tales como el uso de energía, la racionalización de transporte, embalajes y empaques y la personalización y flexibilidad de los satisfactores ofrecidos. Todos estos elementos se asocian a los sistemas producto-servicio (SPS).

A continuación se presentará brevemente la metodología Hidra para el diseño y construcción de sistemas producto-servicio en el contexto de las MIPyMEs en Colombia. Para facilitar esta descripción, se reseñarán las fases que llevan desde la definición de la idea de negocio hasta la consolidación, tanto de la arquitectura del sistema que soporta la realización del(los) satisfactor(es), como de la red de valor que entregará el portafolio de productos y servicios.

1.1. Identificación de contextos de uso: reconocimiento del grupo objetivo, situaciones y ocasiones de uso, así como la definición del usuario, cliente y caracterización de la organización

En esta fase se utilizan diferentes instrumentos provenientes de la etnografía como entrevistas y observaciones; también se utilizan instrumentos como la solicitud de autorreportes de personas pertenecientes al grupo objetivo. Estos autorreportes requieren del trabajo conjunto entre diseñadores y usuarios, para reconocer deseos, usos no esperados de un satisfactor, puntos de innovación posibles. Esta identificación permite observar tendencias cotidianas de los clientes y usuarios finales, aproximándose a sus reales expectativas y los elementos fundamentales que deben estar presentes en la solución final, compuesta por elementos tangibles e intangibles.

1.2. Generación de procesos creativos con clientes y usuarios finales para buscar formas ecoeficientes de producir y entregar satisfactores

Una vez se obtiene una valiosa información de primera mano de parte de los usuarios, se procede a la segunda fase del proceso que busca generar procesos creativos con los usuarios para involucrar a los clientes en el diseño de la solución, considerando la complejidad real de sus necesidades y deseos. En esta fase se utilizan

herramientas como charlas registradas, collages, dibujos, mapas, búsqueda de fotografías y recortes, todo en talleres participativos de creatividad.

A partir de este momento, la mayoría de los instrumentos requieren ser aplicados en talleres participativos, que muestran la esencia de la metodología y su carácter multidisciplinar e inclusivo, que busca co-diseñar como un valor determinante en la diferencia del satisfactor final que será entregado al cliente o usuario final.

1.3. Exploración de los escenarios que permiten configurar y entregar las soluciones ecoeficientes a clientes y usuarios

En este punto, la organización debe intuir cómo puede funcionar el servicio y con qué otras organizaciones debe contar para construirlo y ponerlo en marcha. El objetivo es iniciar coaliciones basadas en ideas de negocio sostenibles.

Las herramientas más usadas para esto se basan en talleres y charlas de presentación de la información sobre el cliente a todos los empresarios y análisis DOFA. Es importante involucrar tanto a los miembros de la organización, como a los proveedores y a los interesados, que busquen generar la red de valor a través del *partnership*, además de la presencia de los diseñadores que acompañan el proceso. Adicional, se usan herramientas como la creación de escenarios VIP (*Vision in product development*), a cargo de los diseñadores, que busca plasmar a través de material gráfico de comprensión rápida para todos los involucrados, las conclusiones a las que se llegaron en las charlas previas.

1.4. Formulación de políticas

Estas políticas deben regir, tanto a la organización como a sus nuevos aliados, dejando claras sus intenciones (objetivos individuales y conjuntos) y, en este caso, su compromiso evidente con la sostenibilidad y prácticas ecoeficientes visibles en el portafolio de satisfactores que entregarán a los consumidores. En conclusión, se definen las políticas de la coalición y el nuevo “emprendimiento de emprendimientos”, con base en el análisis DOFA de la nueva coalición.

Para esto se desarrollan charlas y negociaciones que llevan a cabo los miembros de las organizaciones, los nuevos *partners* y los diseñadores.

1.5. Diseño de la arquitectura del sistema

Esta fase puede iniciar con la interpretación del DOFA en una matriz de campos de búsqueda que permite dar la pauta para la planeación estratégica. De esta manera, se visualizan los futuros deseados y probables, así como también se formulan metas conjuntas.

Cuando se inicia este proceso, es posible diseñar la arquitectura del sistema, en la cual la participación del diseñador es fundamental, ya que se diseñará el fondo de los procesos de innovación. La arquitectura del sistema permite visualizar cómo funciona el sistema de satisfacción basado en servicios, identificar los flujos de materia y energía en estos procesos, los roles de cada *partner* y

las interfases del servicio así como las funciones y actividades básicas de cada participante.

Las herramientas que se han diseñado para este proceso sólo operan en talleres participativos con los participantes de la idea de negocio.

1.6. Diseño de la arquitectura del servicio

Igual que la fase anterior, esta sólo se puede llevar a cabo en dinámicas participativas pues permiten no sólo construir la solución más real posible, sino que poco a poco se fijan compromisos interempresariales y de cada emprendimiento con el derrotero de la sustentabilidad. Lo que se desarrolla en esta fase es el proceso de detalle de la idea del servicio y las interacciones entre los participantes de la coalición. De igual manera se identifican las posibilidades de la solución, es decir, cada servicio puede tener variantes de acuerdo a los distintos deseos y expectativas de clientes y usuarios finales, de modo que, competitivamente, la sustancia de un servicio, consiste en la capacidad de adaptarse a diversos escenarios y expectativas.

1.7. Consolidación de la asociatividad

Cuando el proyecto está delineado, los partners deben emprender el proceso de oficialización del trabajo asociativo desde la perspectiva legal y contractual. Para que esto suceda, es importante establecer y consolidar los compromisos y las motivaciones de cada uno de los participantes. Estos elementos se registran, durante una reunión en plenaria, en una matriz de motivación de *stakeholders* y con base en ello, se inician los procesos legales de la coalición, para poner en marcha la construcción del sistema de satisfacción.

2. Una mirada al sistema Investigación - Formación - Extensión

Dentro de los procesos formativos, los docentes se comprometen a llevar no sólo los productos de investigación a las aulas, sino que también deben hacer de los espacios académicos un escenario de co-investigación con los estudiantes.

Estos escenarios permiten que los estudiantes se aproximen a miradas frescas de la realidad, pero sobre todo, y lo más importante, pueden construir esas miradas participando y apoyando los procesos de investigación. Las confrontaciones teóricas en el aula permiten construir y precisar puntos de vista, así como el desarrollo y la participación en proyectos que vinculen la academia y la construcción de ese conocimiento con la realidad empresarial.

Para Vidal y Quintanilla (2000), la investigación en la Universidad cobra una importancia fundamental en virtud de sus aportes a la ciencia, la tecnología y la industria. Todo esto, independiente del tipo de enseñanza que se lleve a cabo en la Institución.

2.1. La investigación y los aportes al conocimiento desde el diseño de nuevas ideas de negocios ecoeficientes

En nuestra labor como docentes en Diseño Industrial, proponemos un continuo acercamiento e intercambio con los estudiantes para la construcción de espacios de acción de la disciplina, con una mirada concreta que se resume en los siguientes aspectos:

- El Diseño Industrial se ubica estratégicamente entre las dinámicas de producción y consumo de bienes y servicios, lo cual le da la ventaja de una mirada holística que posibilita pensar en pos de la sustentabilidad articulando los dos fenómenos que hasta el momento han sido tratados en su mayoría, de manera aislada.
- De lo anterior lleva entonces a comprender que la sustentabilidad no se alcanzará si se implementan soluciones de fin de tubo como el reciclaje sin sentido, de productos que no han sido diseñados para tal fin; tampoco la implementación de gestión ambiental de la producción si esto lleva a aumentar el consumo desmedido y también sin sentido.
- Se reconoce entonces que la mejor manera de garantizar productos con buen desempeño ambiental es diseñarlos para tal fin, es decir, hay que involucrar estos valores de manera intencional desde la concepción de la idea de negocio, hasta la definición exhaustiva de las cualidades de los objetos y el modo de operar de los servicios que una organización presta).
- Idear los negocios consiste en pensar en la satisfacción real de los usuarios y no en los objetos como satisfacción en sí mismos. De esta manera, gana el ambiente al invertirse menos material y energía, gana la sociedad pues se genera más trabajo y se potencian los saberes propios de cada emprendimiento, y también hay ganancia económica pues el capital y los bienes pueden circular a través de diversos sistemas económicos o de intercambio.
- Este tipo de soluciones requiere de procesos de asociatividad que den soporte su complejidad pero inmenso valor y sustancia al satisfactor desde la perspectiva de la ecoeficiencia y la sustentabilidad. Esto requiere un cambio, requiere de estrategias pedagógicas que permitan transmitir las ideas pero construir las realidades conjuntamente con los participantes de la idea de negocio.
- Para dinamizar y potencializar estos procesos, el aula, las dinámicas y las ventajas que otorgan los procesos de extensión universitaria, involucran a futuros egresados que entrarán a las organizaciones a jalonar este tipo de cambios desde adentro. Así mismo, se sensibilizan las empresas acerca de nuevas formas de percibir la responsabilidad con la sociedad y el ambiente.

Finalmente, es importante mencionar que poco a poco, las líneas que pudieran alguna vez delimitar los procesos de investigación de los formativos y de extensión universitaria, cada vez se hace más difusa. En procesos como este, la formación se da a todo nivel y fluye en todo sentido; las dinámicas de investigación operan para dar sentido al hacer universitario pero también para ofrecer ese conocimiento a la realidad del entorno, y permite a su vez acercar las realidades académica y productiva, con el fin de complementar y ampliar el espectro visual y formativo de los estudiantes, futuros egresados.

2.2. La investigación en la formación

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza es en sí misma una forma de investigar, es una manera de construir conocimiento participativamente, articulando diversos tipos de miradas y lecturas de la realidad. Por otra parte, toda investigación cobra sentido cuando es socializada y puesta en público para valoración y uso de la sociedad. En ese orden de ideas, la investigación realizada con los estudiantes en el aula no debe escapar a ese principio y por eso se presenta este artículo, fruto del trabajo con estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia –Sede Palmira, y con estudiantes de la Universidad Autónoma de Colombia, para poner a disposición del público y confrontarlo con la mirada de los lectores, con la mirada de otros docentes e investigadores.

De esta manera, la búsqueda fundamental de este trabajo de investigación en la docencia, consiste en llevar a la práctica docente el conocimiento construido por años de investigación sobre los Sistemas Productos-Servicios, el cual surge no sólo de haber cursado el programa de la Maestría en Gestión Ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana, sino de la construcción a lo largo del hacer como acompañantes a emprendimientos de tipo MiPyME en temas de gestión de diseño y en ecoeficiencia. Esta construcción es entonces, fruto de sucesivas innovaciones sometidas a juicio y construidas de manera pública en la cual se percibe un continuo ir y venir sinérgico entre conceptos teóricos y contenidos, estrategias pedagógicas, trabajo aplicativo con comunidades productivas y, una cercana y productiva relación con los estudiantes. Así, es importante hacer visible un proyecto de investigación en la práctica y la docencia, que se orienta finalmente a evaluar qué tan capaz se es no sólo de construir, sino de transmitir y reconstruir con base en esa transmisión y recepción de conceptos y valores.

De esto queda un registro, aquello socializable en forma de documentos, fotografías, instrumentos de recolección de información, creatividad y evaluación; así mismo, el registro de los métodos ajustados y nuevas preguntas para continuar. Otro tipo de elemento socializable se consigna en los programas y guías de clase de las asignaturas en las cuales se desarrollan estas iniciativas. Así, a lo largo del tiempo, se formularon y ajustaron las guías de clase que se enumeran a continuación:

2.2.1. Asignaturas de Pregrado

- Área disciplinar tecnológica: asignatura enfocada a aplicar principios de gestión de diseño para que, en acompañamiento a pequeñas unidades productivas, se pongan ideas de negocio perdurables en el tiempo. Se tuvo la oportunidad no sólo de formular esta asignatura de tipo electiva, sino que se ha podido ir ajustando paulatinamente, con el fin de precisar el enfoque hacia la sustentabilidad y en particular la ecoeficiencia.
- Objeto y ambiente: asignatura que se centra en reconocer la relación de los seres humanos con el ambiente –en tanto parte de él- y la mediación de los objetos para facilitar dicha relación. Desde la perspectiva disciplinar, la asignatura se centra en la aplicación de herramientas para el rediseño y diseño de objetos y productos que tomen en cuenta la perspectiva mencionada. Esta asignatura ha tenido cambios referidos a la escogencia de herramientas

e instrumentos específicos de Ecodiseño para, no sólo mejorar la calidad de análisis y propuestas de los objetos, sino para permitir la comprensión de la importancia que tiene comprender el objeto y el producto en tanto sistema. A su vez, es clave que se reconozca y se incorpore en el hacer (académico, profesional, empresarial e investigativo), esa mirada compleja sobre los productos y su razón de ser en pos de la sustentabilidad.

- Pensamiento ambiental: esta asignatura busca proporcionar un espacio de encuentro que permita reflexionar acerca del ambiente a partir de conceptos provenientes de diversas áreas del conocimiento. Esta asignatura se ajustó en el último año, en virtud de la necesidad de generar un espacio específico para la reflexión sobre los sistemas ecoeficientes, sus diversas posibilidades y la importancia que los procesos interdisciplinarios cobran en este tipo de miradas. De esta manera, en un trabajo conjunto dentro del aula, se proponen con los estudiantes diversas miradas sobre los Sistemas Producto-servicios y se analiza la posibilidad de ser diseñados y construidos en el contexto local.

- Nodo proyectual Ambiente, Cultura y Diseño: esta asignatura es lo que en otros programas curriculares se denomina el Taller de Diseño y tiene un claro énfasis en los temas ambientales. Se realiza una aproximación al contexto como elemento imprescindible para el diseño de objetos y particularmente se ofrece un espacio para desarrollar propuestas con claridades sobre el desempeño ambiental de las soluciones. En el último año la asignatura ha sido modificada, si bien no el currículo, sí los ejercicios planteados. Esto con el fin de, en primera instancia, precisar los conceptos de sustentabilidad y ecoeficiencia –tanto para la investigación, como para la actividad en el aula–, y en segunda, con la clara idea de incorporar en el aula la investigación y validación de la propuesta metodológica HIDRA. En esta asignatura hay una aproximación al contexto empresarial de la realidad local y se proponen soluciones ecoeficientes basadas en servicios (Sistemas Producto-servicios), que operen eficazmente en contextos de uso claramente identificados.

2.2.2. Diplomado –curso como opción de grado– en Ecodiseño

- Este curso, planteado como una opción para los estudiantes de Diseño Industrial de desarrollar un trabajo académico equivalente al llevado a cabo en un proyecto de grado convencional, propone un trabajo que persigue el reconocimiento de los principios y las herramientas del Ecodiseño, como metodología clave para el desarrollo de proyectos enfocados a las empresas, los productos y nuevos modos de consumo. Por esta razón, el programa contempla el marco referencial y consideraciones teóricas del Ecodiseño, herramientas de ecoevaluación para empresas y productos y para la formulación de proyectos que se enfoquen en la gestión y estructuración de Sistemas Producto-Servicio como modelos de negocio sostenibles desde su concepción. Lo más relevante del enfoque del curso es el trabajo articulado entre la gestión ambiental del diseño (y de generación de ventajas competitivas sobre valores ambientales) que permitirá a la empresa migrar de modelos tradicionales de producción y comercialización a otros más sustentables y el diseño o rediseño

de productos que no sólo responden a principios de ecodiseño, sino que también responden específicamente a requerimientos de usuarios reales siendo competitivos y altamente contextualizados.

Sin duda, el apoyo institucional que se ha tenido para desarrollar estos procesos ha sido fundamental pues permite trabajar bajo la mirada del triángulo investigación-formación-extensión, y permite incorporar procesos de socialización y evaluación de los procesos. Esta es justamente una evidencia de ese apoyo que se ha recibido.

Desde esta perspectiva, el docente abre las puertas de su aula para compartir los resultados de su investigación con el resto de la comunidad universitaria. Se trata de pasar de concebir la enseñanza como propiedad privada con derecho legítimo de intimidad, a una enseñanza transparente y abierta al resto de profesores, con fines formativos y de mejora continua. En esta línea, y como señala Shulman (1998, p. 5), para que la excelencia en la enseñanza llegue a ser visible 'debería manifestar, al menos, tres características fundamentales: ser pública, susceptible de revisión crítica y evaluación, y accesible para su intercambio y uso por otros miembros de la propia comunidad académica'².

Así, siguiendo a Weston y McAlpine (2001, p. 91)³ que sintetizan el proceso hacia la excelencia visible en la enseñanza, se siguen las tres fases que proponen:

- FASE 1: Crecimiento en la propia enseñanza. Pues cada una de nosotras ha construido un camino en la enseñanza y en la manera de aproximarnos a los estudiantes para generar procesos conjuntos en un muy buen trabajo durante el período académico, logramos además evaluar la enseñanza a través de los resultados pero también en el constante diálogo con los estudiantes.
- FASE 2: Diálogo con los colegas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En esta fase se promueve la relación de los conceptos y actividades en el aula, con los demás dentro del programa académico. Así, no sólo se participa en grupos de investigación, sino que hay espacios de intercambio con otros docentes para construir sobre el tema.
- FASE 3. Investigación en la enseñanza. Se desarrolla constantemente nuevo conocimiento, no sólo asociado al tema central de investigación, sino a la labor de enseñanza y formación, así como a los procesos de enseñanza-aprendizaje en múltiples direcciones y niveles, de modo que las Universidades perciban el impacto creciente de la iniciativa.

2.3. La investigación en la extensión

Hace relativamente poco se reconoce la extensión como una de las funciones misionales de las universidades y más aun, como el principal dinamizador del flujo de conocimientos entre el mundo académico y el resto de la sociedad.

Esto significa que la Universidad debe responder cada día más y mejor a las particularidades de la realidad nacional, regional y local en la cual se desenvuelve. De acuerdo con lo expresado por María Carolina Ortiz⁴, se

resaltan dos principios generales; el primero consiste en ejercer una función integradora y un proceso pedagógico gestionados a partir de metodologías de gestión cultural, y el segundo principio, consiste en desempeñar un papel importante en el rescate de los saberes populares y la construcción de identidad nacional.

Para este proyecto, lo anterior significa que los procesos formativos se extienden no sólo a estudiantes y docentes en el aula en una continua construcción de doble vía, como se expresó anteriormente, sino que también tocan a los miembros de las unidades productivas con quienes se trabaja en cada proyecto. Así mismo, un elemento clave dentro de esta labor consiste en reconocer en el contexto empresarial los valores y saberes principales para cada emprendimiento, que permitan que en cada solución diseñada, todos los participantes pongan lo mejor de sí, aquello que más otorga valor a las soluciones y que los diferencia de todos los demás, tanto en el escenario productivo como en el de mercado. De esta manera, si bien es cierto que los proyectos de extensión en este caso ocurren dentro del contexto empresarial, también lo es que se desarrollan buscando afianzar los conocimientos endógenos para potencializar y enfatizar en la razón de ser de cada participante en la idea de negocio.

En los proyectos que se llevan a cabo, si bien es cierto que no se logra el nivel de participación total de las empresas, también lo es que aquellas que deciden participar activamente reconocen en estudiantes y docentes, pares que pueden apoyar y acompañar un proceso que requiere de diversos tipos de saberes y aptitudes. Así es como la extensión poco a poco cobra relevancia en procesos de apertura y democratización de la universidad, promoviendo cambios sociales, mejorando la calidad y la continua articulación entre los procesos productivos y de consumo de bienes y servicios, en pos de la sustentabilidad.

De esta manera, y en consonancia con la descripción hecha en el apartado de la investigación en la formación, en las asignaturas en las cuales se han realizado actividades de extensión académica, se han seguido algunos modelos de extensión mencionados por Serna (2007)⁵.

2.3.1. Cursos de pregrado

- Área disciplinar tecnológica: esta asignatura brinda un espacio para que los estudiantes se aproximen a pequeñas unidades productivas locales y de manera conjunta, propongan ideas de negocio que potencien sus saberes. Este proceso de acompañamiento busca favorecer procesos en los cuales los emprendedores incorporen a su saber la dimensión de producto y de mercado, con el fin de mejorar su productividad y ser más asertivos en la oferta de sus soluciones. De esta manera, el modelo de extensión es el concientizador, ya que la idea es antes que todo permitir la creación de conciencia acerca de la sustentabilidad de los emprendimientos y el trabajo por ella. En segunda instancia aparece el modelo vinculatorio empresarial, en el cual el proceso de transferencia de diseño permite satisfacer ciertas necesidades de los emprendimientos.

- Objeto y ambiente: el ejercicio de diseño y rediseño de objetos y productos en una dimensión ecoeficiente, parte de la identificación y relación medianamente cercana con una organización de tipo MiPyME. La intención es desarrollar el proyecto y posteriormente entregar a la

organización todo el registro de la experiencia. En este caso no se ha realizado un acercamiento más a fondo pues la aplicación de las herramientas de Ecodiseño requiere tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes, lo cual haría demasiado complejo un proceso participativo. En este caso, el modelo de extensión es divulgativo, pero no menos importante, ya que así como se solicita información proveniente de las empresas, también se da una respuesta que va más allá del formalismo. Se entrega el registro del proyecto con la explicación de cada instrumento y la razón del análisis, así como la solución a la cual llegan los estudiantes al final del proceso. Se espera que a largo plazo, las instituciones comiencen a requerir este tipo de servicios y competencias por parte de los diseñadores que vinculan en su equipo de trabajo.

• **Nodo proyectual Ambiente, Cultura y Diseño:** en esta asignatura se lleva a cabo un acercamiento a diversas organizaciones locales de tipo MiPyME y se realiza una identificación de sus saberes más valiosos, así como un análisis de una de sus unidades de negocio, preferiblemente basada en desarrollo y comercialización de productos. De manera conjunta con el equipo de estudiantes, el representante de la organización propone una solución o idea de negocio basada en servicios, en la cual se aprovechan y potencializan los saberes más importantes de la organización. Esta solución sin duda requiere de procesos de asociatividad con otras empresas con las cuales deberá contactarse para ser construida. Este es un proceso complejo en el cual, por el momento, se lleva a cabo un nivel participativo con la empresa central y esta a su vez, desarrolla de manera independiente la negociación con las otras organizaciones. El modelo de participación es concientizador, ya que el proyecto representa todo un reto en el contexto empresarial; implica el posible cambio de un modelo de negocio basado en producto, a otro basado en servicio. Lo más valioso de este tipo de cambio es que en primera instancia, sucede en búsqueda de la ecoeficiencia y el aumento del desempeño ambiental de la empresa, y, en segunda instancia, que no requiere mayor inversión económica ni esfuerzo por el cambio de la plataforma productiva, ya que los procesos de asociatividad permiten justamente unir esfuerzos minimizando la inversión y otorgando mayor valor a las soluciones ofrecidas. Por otra parte, el modelo sin duda es vinculatorio empresarial, ya que a través de los procesos se satisface una necesidad básica de las empresas asociada al desarrollo de factores de competitividad a través de procesos de innovación e investigación de diseño aplicada.

En este apartado, se presentará la reseña de las empresas que han trabajado en los proyectos, y se describirán brevemente los proyectos dentro del aula. Esta información está en construcción pues en este momento el proceso va a medio camino; en junio de este año finalizará y se podrá incluir en este documento. La intención es centrar la experiencia en lo ocurrido dentro de la asignatura **Nodo Proyectual Ambiente, Cultura y Diseño**, pues es el escenario más concreto de validación de la metodología **Hidra** y de la articulación con procesos de extensión universitaria.

2.2.3. Diplomado –curso como opción de grado– en Ecodiseño

No nos detendremos en la extensión basada en actividades de educación continua en el caso del Diplomado, sino en la principal característica del curso: el requisito para tomarlo es estar vinculado a una organización productiva, preferiblemente del tipo MiPyME. De esta manera, tanto quienes toman el curso como diplomado o como opción de grado, desarrollan un proyecto sistémico en el contexto empresarial y laboral real. Se genera una labor directa y participativa con un proyecto complejo y con alcances claramente definidos. De igual manera, el acercamiento que la Universidad tiene a las empresas, es tan intenso como el acercamiento que hace la empresa a la Universidad, ya que existe un proceso formativo de por medio, de uno de sus miembros. Esto permea las estructuras académicas y productivas de la sociedad y se da una relación estrecha de permanente cambio. De esta manera, los modelos de extensión son concientizador y vinculatorio empresarial, en los mismos sentidos que se expresó con anterioridad.

En tal sentido, la extensión universitaria representa una posibilidad real para la generación de nuevos conocimientos al enriquecer las actividades de docentes y estudiantes, permitiéndoles abordar de manera más integral y eficiente los problemas, poniendo en evidencia nuevos ámbitos de trabajo e investigación al develar nuevas necesidades, carencias y fortalezas de la realidad en la cual se inserta, permitiendo validar en el campo los resultados tanto de la experiencia docente como de la acción investigativa. (Chacín y cols., 2007, p. 220)⁶.

Conclusiones asociadas al sistema investigación - formación - extensión

Vale la pena sintetizar algunos de los aportes y punteros que a través del proceso socializado en este documento y, en la preparación del mismo, han ido surgiendo y hacen parte del sistema dinámico y complejo que se basa en la experiencia de muchas personas trabajando en conjunto.

1. La investigación es un proceso fundamental para cualificar el ejercicio docente. La calidad de aquello que sucede en el aula depende sin duda de la capacidad que el docente tiene de mover el conocimiento, de transmitirlo, de tomarlo, de crearlo y de reconstruirlo día a día dentro y fuera del aula.
2. La investigación y la formación permiten que el currículo de un curso cambie paulatinamente, de modo que dicho curso no sólo avanza, sino que ese avance es registrado y el camino que recorre en ese continuo cambio, puede expresar hacia dónde va el conocimiento especializado.
3. El apoyo institucional universitario es la base dinamizadora del proceso en este sistema de tres componentes. Si no hay apoyo, el sistema no va a operar de manera deseada.
4. Es vital que continúen las discusiones en las Universidades acerca del tiempo dedicado a docencia, investi-

gación y extensión que un docente puede planear en su jornada de trabajo, de modo que estas tres actividades se puedan desarrollar de manera sinérgica, sin sacrificar a ninguna de las tres.

5. Los vínculos entre la universidad y el resto de la sociedad a través de los procesos de extensión, permiten, no sólo dar sentido y razón de ser a la universidad, sino que además facilitan la sensibilización de las organizaciones de todo tipo y tamaño, ante la necesidad y el valor de la participación del Diseño dentro de ellas. De esta manera, se amplía el campo de acción profesional y la facilidad para la inserción de los recién egresados en el mundo laboral.

6. El Estado debe generar, reformular y modificar políticas claras de apoyo al sistema investigación-formación-extensión, así como también las Universidades deben plantear esquemas estratégicos y planes acordes, no sólo con dichas políticas, sino con las realidades locales, sociales y empresariales donde estas se desenvuelven.

Notas

1. De ahora en adelante nos referiremos a bienes o servicios como soluciones o satisfactores de necesidades.
2. Bolívar Botia, Antonio y Caballero Rodríguez Katia. Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. N° 46/8 15 de agosto de 2008. Edita: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Universidad de Granada, España. Pág. 5
3. Bolívar et al. Op.Cit. Pág. 6
4. Ortiz, María Carolina. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. Universidad Militar Nueva Granada. Artículo indexado en: SciELO, Redalyc, HINARI, Pubindex (B), EBSCO-Fuente Académica, Ulrich's, Google Académico, Dialnet, CLASE, Latindex (catálogo), Biblioteca Digital OEI, ProQuest - Education Journals.

5. Ortiz, María Carolina. Op. Cit. Pág. 4.

6. Ídem. Pág. 7

Abstract: The paper shows the progress of the validation of the HYDRA methodology for the design and construction of Product-Service Systems eco-efficient. It seeks to socialize the experience of continuous work in the classroom, research and like MSMEs to develop competitive factors based on environmental performance, its measurement and the context. He wants to show how this initiative arises from synergistic processes of research, training and extension, as well as the look on this system and application levels at the National University of Colombia-Palmira and the Autonomous University of Colombia, institutions that perform the authors.

Key words: Systems - Research Design - eco-efficient - Classroom - Product - Service.

Resumo: O documento apresenta os avanços da validação da metodologia HIDRA para o design e a construção de Sistemas Produto-Serviço eco-eficientes. Procura-se socializar a experiência de trabalho contínuo na classe, de pesquisa e acompanhando a MiPyMEs para desenvolver fatores de competitividade baseados no desempenho ambiental, a sua medida e a do contexto. Pretende-se mostrar como esta iniciativa obedece a processos sinérgicos de pesquisa, formação e extensão, assim como a mirada sobre este sistema e seus níveis de aplicação na Universidade Nacional de Colômbia - Sede Palmira e a Universidade Autônoma de Colômbia, instituições onde trabalham as autoras.

Palavras chave: Design - Sistemas - Pesquisa - Eco-eficiência - Classe - Produto - Serviço.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Pesquisa em Design Gráfico: técnicas de coleta e análise de dados

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 57-62. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: octubre 2012

Rodrigo Fernandes Pissetti (*)

Resumen: Todo método específico para el desarrollo de trabajos en el área del diseño reserva una etapa para la investigación que fundamenta los requisitos proyectuales. Sin embargo, las técnicas y herramientas más adecuadas a ser empleadas en esa etapa generalmente no son esclarecidas en los libros de diseño. Con base en la revisión bibliográfica, el presente artículo interpreta, describe y ejemplifica cómo recolectar datos útiles para proyectos gráficos de señalización, identidad visual, editorial y packaging a través de distintas estrategias de observación, entrevista y consulta de documentación escrita, visual y audiovisual.

Palabras clave: Diseño gráfico - Investigación - Diseño Editorial - Señalética - Packaging - Diseño de sitios web.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 62]

1. Introdução

A definição dos requisitos projetuais é fundamental no processo de design (Lidwell, 2010; Munari, 2008; Munari, 1997; Bonsiepe, 1984; Baxter, 1998). A qualidade e eficácia do design de identidade da marca, editorial, webdesign, sinalética ou embalagem estão condicionadas à definição de requisitos cuja construção exige atenção especial para a investigação e domínio das técnicas de pesquisa. Neste contexto, meios e técnicas de coleta e análise de dados consagrados pelas ciências sociais podem ser adaptados ao design gráfico.

Na fase que chama de “análise da necessidade”, Fuentes (2006) orienta que o design gráfico começa com a investigação das referências locais e internacionais sobre códigos, linguagens e implicações econômicas, éticas e socioculturais, assim como estudo da concorrência e do posicionamento da organização através de dados históricos, relatórios, pautas de marketing e ações anteriores na área da comunicação.

Ao tratar especificamente do design de identidade de marcas, Wheeler (2008) destaca a necessidade de se compreender a fundo a organização, seu planejamento estratégico, cultura corporativa, mercados-alvo, vantagem competitiva, forças e fraquezas e desafios para o futuro.

A compreensão também é obtida quando se experimenta a organização do ponto de vista do consumidor, navegando pelo site, entendendo as ofertas dos produtos, ouvindo a conversa de um vendedor ou usando os produtos. As metas são descobrir a essência dessa empresa e como ela se situa no ambiente competitivo mais amplo (Wheeler, 2008, p. 90).

Ao tratar da navegação e usabilidade dos *websites*, Kalbach (2009) propõe uma análise do design gráfico focada nos pontos-chave: objetivos de negócio, conteúdo, tecnologia e usuários.

As colocações desses e outros teóricos do design atestam que as informações que fundamentam um projeto podem vir de pessoas (depoimentos e atitudes de usuários, clientes, produtores, concorrentes, etc.), objetos, ambientes e registros em texto ou audiovisuais.

Na pesquisa que fundamenta um design de identidade da marca, editorial, de embalagem, *websites* ou programa sinalético, o presente trabalho discorre e relaciona as principais alternativas de coleta e análise de dados aplicadas ao campo do design gráfico.

Ao falar da investigação qualitativa, Creswell (2010) expõe quatro formas de se coletar dados em pesquisa social: observações, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais.

2. Observação

Na pesquisa de campo, o pesquisador faz anotações sobre comportamentos e atividades dos indivíduos. Esses registros podem ser realizados de maneira estruturada, semi-estruturada (seguindo questões previamente definidas) ou não estruturada. Os observadores podem assumir papéis que variam de “completo participante”, “participante” até “não participante” (Creswell, 2010).

Técnica fundamental da pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2010) lembram que o ato de observar não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos estudados, geralmente seguindo um planejamento sistematizado e registro metódico das informações.

Trazendo para a realidade do design gráfico ambiental, Costa (1989) lembra que a tomada de contato do designer, presencialmente, com o espaço que deverá receber o tratamento sinalético é imprescindível e insubstituível. A experiência da visita *in loco* do designer fornece ricas informações sobre o ambiente que não podem ser constatadas na leitura das plantas da edificação –como condições de iluminação, temperatura, rotas de circulação dos usuários, etc.

Na mesma linha de raciocínio, Chamma e Pastorelo (2007) expõem que é comum o designer se deparar com o inesperado em situações como a de não se ter acesso a plantas atualizadas ou interferências de objetos no espaço a ser sinalizado.

No trabalho de observação para programas sinaléticos, em relação ao espaço destinado a ofertar e prestar serviços utilitários, recreativos, culturais, etc., deverão ser estudados aspectos como funções ou serviços disponibilizados no local, a personalidade do lugar e a imagem da marca a ser reforçada.

Marconi e Lakatos (2010) classificam a técnica da observação nas categorias:

2. 1. Segundo os meios utilizados

2.1.1 Observação não estruturada (assistemática)

Consiste no registro dos fatos sem planejamento prévio, controle ou perguntas diretas. Também denominada observação espontânea, informal, ordinária, simples, ocasional, livre ou acidental, é indicada para os estudos de caráter exploratório.

2.1.2 Observação estruturada (sistemática)

Promovida sob condições controladas para atender a propósitos preestabelecidos, através do emprego de instrumentos (quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos, etc.). Também chamada de observação sistematizada, planejada ou controlada.

Na fase de projeção ou redesign de um *website*, Kalbach (2009) comenta que o designer pode avaliar o antigo *website* da empresa por meio de métodos como Avaliação Heurística e Lista de Verificação.

2.1.2.1 Avaliação Heurística

Método analítico qualitativo que se baseia em inferências subjetivas do avaliador, que faz julgamentos em conformidade com princípios chamados “heurísticas”. Como o conhecimento e a experiência particulares do revisor influenciam significativamente os resultados, é recomendado que mais de um avaliador inspecione de modo sistemático a navegação do site, comparando os relatórios. Esse método pode ser perfeitamente adequado a outras áreas do design gráfico, como editorial e embalagens, por exemplo.

A investigação heurística é um processo que começa com uma pergunta ou um problema que o pesquisador tenta esclarecer ou responder. A própria pergunta costuma estar dirigida a uma questão que postulou um problema *pessoal* e à qual são necessárias respostas. Seu objetivo é “entrar” na pergunta, unificando-se com ela, por meio de investigação aberta, busca autodirecionada e imersão na experiência ativa (Gray, 2012, p. 32).

2.1.2.2 Revisão por lista de verificação (*checklist*)

Diferentemente da amplitude e flexibilidade da avaliação heurística, com respostas objetivas para cada item (por exemplo, “sim” ou “não”, “maior” ou “menor”), a lista de verificação apresenta sentenças estruturadas de tópicos que servem de referência para a revisão. Para reduzir o viés resultante da subjetividade do avaliador, também é indicado que mais de um pesquisador esteja envolvido no processo (Kalbach, 2009).

2.1.2.3 *Eye tracking*

Câmeras filmadoras registram o movimento dos olhos dos usuários na visualização e leitura de peças gráficas, embalagens, *displays* de prateleira, interfaces digitais, sinais, etc. O objetivo é obter dados sobre questões como o ritmo de leitura, preferências visuais, atenção, etc. (Wheeler, 2008).

2.2 Segundo o número de observadores

2.2.1 Observação individual

Técnica onde as inferências do observador podem ser projetadas no objeto de pesquisa. Nesse sentido, como foi mencionado sobre a Avaliação Heurística, a subjetividade pode levar ao viés particular do indivíduo que observa.

2.2.2 Observação em equipe

Uma vez que um grupo observa o fato por vários ângulos, possibilita maior controle e menor inferência que a observação individual.

2.3 Segundo o lugar onde se realiza

2.3.1 Observação na vida real

Realizada no local onde o evento ocorre naturalmente, permitindo a atitude mais espontânea do observado e reduzindo tendências seletivas e deturpação na reevocação.

2.3.1.1 Enquete de contexto (*contextual inquiry*)

Busca entender o usuário em seu ambiente natural (local de trabalho, residência, escola, etc.) onde ele interage com o design gráfico. Para descobrir processos internalizados, os participantes devem demonstrar e explicar detalhadamente como trabalham, como se estivessem ensinando um aprendiz – o que, no caso do seu estudo de *websites*, Kalbach (2009) define como “Ensino e demonstração mestre-aprendiz”.

2.3.2 Observação em laboratório

O pesquisador observa fatos, ações e condutas em condições idealizadas em ambiente especialmente preparado, cuidadosamente planejadas e controladas.

2.4 Segundo a participação do observador

2.4.1 Observação participante

O pesquisador se incorpora ao grupo, comunidade ou realidade estudada. É o caso de designers que investigam questões de seu cotidiano de trabalho, em processos desenvolvidos em sua empresa.

2.4.1.1 Cliente oculto

Ouvir a conversa de um vendedor também é um recurso valioso para o designer compreender melhor a organização e seus produtos ou serviços. Na técnica do cliente oculto, investigadores anônimos são treinados para visitar a instituição pesquisada, assumindo o papel de compradores. O objetivo é avaliar a experiência de compra, o atendimento, habilidades e profissionalismo do vendedor (Wheeler, 2008).

2.4.2 Observação não participante

O pesquisador faz contato de espectador com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas não se integra a ela (Marconi; Lakatos, 2010).

3. Entrevistas

Podendo ser feitas face a face com o entrevistado ou por telefone, individualmente ou em grupos de seis a oito entrevistados (grupos focais), as entrevistas geralmente fundamentam-se em poucas questões não estruturadas, objetivando levantar temas e opiniões dos participantes (Creswell, 2010).

Wheeler (2008) afirma que uma boa pesquisa para construção do design de identidade da marca se apoia nas entrevistas com participantes-chave, que “proporcionam valioso *insight* da voz, do ritmo e da personalidade de uma empresa. Frequentemente, ideias e estratégias que nunca haviam sido registradas antes aparecem durante uma entrevista” (Wheeler, 2008, p. 90).

A entrevista com os gerentes-chave normalmente é feita de forma individual. Frequentemente, o titular da empresa consultora grava a entrevista para depois transcrevê-la, em vez de tomar notas. Isso facilita o contato e torna a entrevista mais espontânea. [...] A lista de quem deve ser entrevistado deve ser elaborada junto com o cliente. As entrevistas não devem durar mais de uma hora (Wheeler, 2008, p. 91).

Ao tratar da pesquisa de levantamento, Gray (2012) diz que o questionário deve ser desenhado de acordo com o propósito da investigação e os tipos de perguntas que se pretendem fazer. “Os recursos como tempo e orçamento também fazem parte da equação de tomada de decisões” (Gray, 2012, p. 186). Segundo Gray, os questionários po-

dem ser divididos em duas categorias: os autoaplicados e os aplicados por entrevistadores.

3.1 Questionários autoaplicados

3.1.1 Questionário postal

Indicados para situações onde as perguntas são simples e as respostas devem ser diretas. Além dos respondentes terem a oportunidade de consultar documentos e responder de acordo com o seu próprio tempo e ritmo, favorece o anonimato e a resposta a perguntas mais pessoais e delicadas. “É possível que as respostas sejam mais honestas do que as dadas em frente a um entrevistador, a quem podem ficar tentados a impressionar com respostas exageradas ou uma resposta socialmente desejável” (Gray, 2012, p. 187). Por outro lado, a presença de um entrevistador é preferida por pessoas com baixos níveis de alfabetização e instrução, quando sua falta de habilidade de leitura pode ser compensada.

3.1.2 Questionário entregue e coletado

Entregue em mãos e coletados mais tarde, possui a vantagem do entregador, no contato direto com o respondente, poder motivar a adesão à pesquisa –coisa que o questionário postal não possibilita. “Uma das desvantagens consideráveis dessa abordagem, obviamente, é o tempo e o esforço envolvidos na entrega e na coleta dos questionários” (Gray, 2012, p. 188).

3.1.3 Questionário pela Internet

De baixo custo, os questionários via Internet podem ser encaminhados por e-mail ou respondidos em um *website* especializado. No primeiro caso, o pesquisador pode controlar a amostra pelo endereço de e-mail dos respondentes. No caso dos questionários disponibilizados em *websites*, o monitoramento de quem responde se torna mais difícil. “Isso significa que os respondentes vão formar uma amostra voluntária em vez de aleatória, com as ameaças correspondentes à validade dos dados” (Gray, 2012, p. 188). Wheeler (2008), ao falar da pesquisa para o design de identidade da marca, elogia essa ferramenta:

Um levantamento *online* é uma das muitas maneiras de reunir dados de pesquisa primária. Esta abordagem usa a Internet para reunir informação dos pesquisadores enquanto estão tranquilamente acomodados frente aos seus computadores. Geralmente, os potenciais pesquisados recebem um e-mail convidando-os para participar do levantamento, com um *link* que leva ao próprio levantamento (Wheeler, 2008, p. 93).

3.2 Questionários aplicados por entrevistadores

3.2.1 Entrevista estruturada

A entrevista feita cara a cara com o respondente torna-se onerosa pelo tempo exigido para a produção do questionário, e gasto pelo entrevistador em entrevistas e deslocamentos. Sua vantagem é a eficácia para a realização de perguntas abertas e respostas mais detalhadas, possibilitando o uso de novas perguntas de aprofunda-

mento no caso de respostas confusas ou incompletas (Gray, 2012). Um ponto negativo é que o respondente pode tender ao relato de comportamentos socialmente desejáveis, diferentemente do que quando responde por meio de entrevistas postais.

3.2.2 Grupo focal

Entrevistas e observações do comportamento de um grupo de pessoas durante um período determinado de tempo permitem que uma variedade de visões venha à tona, sendo um recurso ideal para pesquisas exploratórias e de levantamento (Gray, 2012). Wheeler enfatiza a importância dos grupos focais na condução da pesquisa do design de identidade da marca, por “esclarecer atitudes, percepções, necessidades, preconceitos, forma de uso dos produtos e pontos de vista sobre preços e distribuição” (Wheeler, 2008, p. 93).

3.2.3 Questionário por telefone

Conforme Gray (2008), é o método mais usado na pesquisa de levantamento, principalmente pelo crescimento da propriedade de telefones domésticos –que chegam a 90% em alguns países.

Atualmente, a maioria das pesquisas de levantamento é realizada por meio de telefones domésticos, mas é provável que as pesquisas de levantamento por celular se espalhem, principalmente quando quiserem acessar grupos etários mais jovens, para os quais o celular é agora um acessório social (Gray, 2012, p. 190).

Segundo Gray (2012), as pesquisas de levantamento por telefone possuem taxas de resposta relativamente altas (60 a 90%), pela disposição das pessoas de serem entrevistadas por telefone e pela possibilidade de se convencê-las da importância da pesquisa, ou agendar a entrevista para um momento mais conveniente. Como fator limitador, as perguntas devem ser curtas e simples, e as opções de resposta em pequeno número. “As sentenças devem se limitar a 20 palavras ou menos, e a linguagem, mantida o mais simples possível” (Gray, 2012, p. 191).

As entrevistas individuais em profundidade realizadas com a alta gerência, com consumidores importantes e com líderes pensadores são feitas pessoalmente, mas também podem ser feitas por telefone. Este método produz informações e histórias de muita riqueza, particularmente valiosas para o processo de identidade da marca. (Wheeler, 2008, p. 93).

4. Documentos

Creswell (2010) os classifica em documentos públicos (jornais, atas de reuniões, relatórios, etc.) e documentos privados (como diários pessoais, correspondências e e-mails). Gil (2010) aponta as semelhanças entre as fontes bibliográficas e as fontes documentais, uma vez que ambas abordam dados já existentes.

A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material ela-

borado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. (Gil, 2010, p. 30).

Gil (2010) destaca que a fonte é considerada documental quando o material consultado for interno à organização, e é considerada fonte bibliográfica quando obtida em bibliotecas ou bases de dados.

4.1 materiais audiovisuais

Ainda dentro da sua apresentação da pesquisa qualitativa, Creswell (2010) lembra que importantes dados podem ser obtidos por materiais audiovisuais como fotografias, objetos de arte, arquivos de vídeo e de áudio.

Gil (2010) considera fotografias, quadros e imagens como documentos iconográficos.

A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos. O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. Assim, para um arqueólogo, um fragmento de cerâmica pode ser reconhecido como um importante documento para o estudo da cultura de povos antigos. Incrições em paredes, por sua vez, podem ser consideradas como documentos em pesquisas no campo da comunicação social (Gil, 2010, p. 31).

No seu método para programas de sinalética, Costa (1989) enfatiza a importância do estudo de plantas e fotografias do edifício a ser sinalizado, anotando-se nas imagens observações sobre a zonificação, localização dos serviços e rotas.

Porém, a distinção entre documento e conteúdos visuais ou sonoros não é consensual. Na categoria dos documentos, Gil (2010) inclui os materiais de divulgação, ou publicitários (*folders*, catálogos, convites), e os documentos iconográficos (fotografias, quadros, imagens) –materiais que Creswell (2010) consideraria audiovisuais.

Trazendo para o contexto do design, conhecer as ofertas e usar os seus produtos proporciona ao designer de identidade da marca entender como a empresa se situa no ambiente competitivo mais amplo (Wheeler, 2008, p. 90).

4.2 Testes

Existem diversos tipos de testes. Entre os mais empregados na área do design gráfico, encontram-se os:

4.2.1 Testes de estresse de navegação

A partir de questões básicas como “onde eu estou?”, “o que é isso aqui?” e “onde eu posso ir?”, observações perfeitamente adequadas ao *wayfinding* e programas de sinalética, o avaliador simula uma primeira visita a um *website*, selecionando aleatoriamente algumas de suas

páginas e anotando as dificuldades e facilidades de navegação em uma tabela de teste (Kalbach, 2009).

4.2.2 Teste de usabilidade

Teste de laboratório onde, enquanto realiza tarefas que representam a maneira como ele interage com o *website*, o usuário relata oralmente o que vê, faz e sente. Ao mesmo tempo, o avaliador providencia anotações sobre os pontos de maior dificuldade e sugestões de melhorias. Podem ser observados aspectos como a visibilidade dos elementos de navegação, rótulos, orientação, facilidade de encontrar informações e eficiência na conclusão das tarefas.

Testes remotos também são possíveis com um site no ar. Com esse método, os participantes usam os seus próprios computadores, como eles normalmente fariam para navegar no site web. Um *software* então rastreia onde eles clicaram e como eles navegaram. Os participantes podem até mesmo fornecer *feedback* em cada página via campos de entrada de texto. Testes de usabilidade remotos são uma boa forma de testar grupos de usuários dispersos geograficamente (Kalbach, 2009, p. 189).

Vale lembrar que os meios e estratégias citados podem, e geralmente devem, ser combinados para uma pesquisa mais completa. A questão do limite entre as categorias também pode ser questionado. Até que ponto uma observação participante não se torna uma entrevista?

5. Análise de dados

Depois de coletar e registrar os dados de pesquisa, um próximo e decisivo passo é interpretá-los eficazmente. Como enfoque analítico da pesquisa qualitativa, Bauer e Gaskell (2010) propõem as técnicas de análise de conteúdo, análise argumentativa, análise de discurso, análise da conversação e da fala, análise retórica e a análise semiótica.

Em sua proposta de modelo estrutural para a pesquisa de histórias em quadrinhos, Vergueiro e Santos (2010) consideram, além da análise documental, da entrevista em profundidade, da análise de conjuntura, do estudo de audiência e do grupo focal, as técnicas de análise de conteúdo, análise semiótica, análise do discurso, o estudo de caso, os questionários e escalas de atitudes e a pesquisa experimental (Vergueiro; Santos, 2010).

Duas das mais importantes técnicas analíticas são brevemente comentadas a seguir:

5.1 Análise de conteúdo

Útil tanto para pesquisas qualitativas como quantitativas, busca fazer inferências sobre os dados identificando de forma sistemática características especiais (classes ou categorias) entre deles. São estabelecidas preliminarmente regras específicas (critérios de seleção) na tentativa de chegar a uma medida de objetividade no processo (Gray, 2012, p. 401).

5.2 Análise semiótica

A semiologia fornece ao analista um conjunto de instrumentos conceituais para se abordar uma vasta gama de sistemas de signos –como moda, arquitetura, cardápios, produtos publicitários, etc.– no intuito de descobrir como eles produzem sentido (Penn, 2010, p. 319).

6 Considerações finais

Na sua natureza multi e interdisciplinar, o design gráfico se permite dialogar com as áreas da psicologia, comunicação, publicidade, marketing e estatística, campos cujos estudos podem contribuir consideravelmente para o sucesso da prática projetual. Assim como nos campos correlatos, os conhecimentos difundidos sobre estratégias de pesquisa em ciências sociais são perfeitamente adequados ao design de identidade da marca, editorial, webdesign, sinalética e embalagem, tanto na definição de requisitos projetuais como na avaliação do produto finalizado e em contato com o usuário.

Entretanto, diante da bibliografia disponível na atualidade, nota-se que a pesquisa em design requer para o seu desenvolvimento uma metodologia disciplinar específica, o que inclui a avaliação do contexto social do design, para além da técnica.

Referências

- Bauer, M. W.; Gaskell, G. (2010) (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 518.
- Baxter, M. (1998) *Projeto de Produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos*. São Paulo: Edgard Blücher, p. 260.
- Bonsiepe, G. (1984) *Metodologia Experimental: Desenho Industrial*. Brasília: CNPq/Coordenação Editorial, p. 86.
- Chamma, N.; Pastorelo, P. D. (2007) *Marcas & sinalização: práticas em design corporativo*. São Paulo: editora Senac, p. 294.
- Costa, J. (1989) Sinalética. *Coleção Enciclopédia del Diseño*. Barcelona: Ediciones Ceac, p. 256.
- Creswell, J. W. (2010) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. Consult., superv. e rev. técnica: Dirceu da Silva. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, p. 296.
- Fuentes, R. (2006) *A prática do design gráfico - uma metodologia criativa*. Trad. Osvaldo Antonio Rosiano. Coleção Fundamentos do design. São Paulo: Rosari, p. 144.
- Gil, A. C. (2010) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, p. 184.
- Gray, D. E. (2012) *Pesquisa no mundo real*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 2ª edição. Porto Alegre: Penso, p. 488.
- Houaiss, A.; Villar, M. de S. (1986) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Elaborado pelo Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- Kalbach, J. (2009) *Design de navegação Web*. Tradução de Eduardo Kessler Piveta. Porto Alegre: Bookman, p. 430.
- Lidwell, W. (2010) *Princípios universais do design*. William Lidwell, Kritina Holden, Jill Butler. Tradução de Francisco Araújo da Costa; revisão técnica de Maria Helena Werneck Bomeny. Porto Alegre: Bookman, p. 272.
- Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. (2010) *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª edição. São Paulo: ed. Atlas, p. 278.
- Munari, B. (2008) *Das coisas nascem coisas*. Trad. José Manuel de Vasconcelos. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, p. 378.
- Munari, B. (1997) *Design e comunicação visual: contribuição para uma metodologia didática*. Trad. Daniel Santana. São Paulo: Martins Fontes, p. 350.
- Penn, G. (2010) "Análise semiótica de imagens paradas". In *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Bauer, M. W.; Gaskell, G. (orgs.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 319 a 342.
- Vergueiro, W.; Santos, R. E. dos. (2010) "Para uma metodologia da pesquisa em histórias em quadrinhos". In *Pesquisa empírica em Comunicação*. Braga, J. L.; Lopes, M. I. V. de (Orgs.). São Paulo: Paulus/Compós, p. 183-203.
- Vidales, M. D. (2003) *El mundo del envase: manual para el diseno y produccion de envases y embaleges*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Wheeler, A. (2008) *Design de identidade da marca*. Trad. Joaquim da Fonseca. Porto Alegre: Bookman, p. 288.

Abstract: Any specific method for developing work in design area books a stage for research that supports the project requirements. However, the most appropriate tools and techniques to be employed at this stage are generally not clarified in design books. Based on the literature review, this paper interprets, describes and illustrates how to collect useful data for signaling graphic projects, visual identity, publishing and packaging through various strategies of observation, interview and consultation of written documentation, visual and audiovisual.

Key words: Graphic Design - Research - Editorial Design - Signage - Packaging - Website Design.

Resumo: Todo método específico para desenvolvimento de trabalhos na área do design reserva uma etapa para a pesquisa, que fundamenta os requisitos projetuais. No entanto, as técnicas e ferramentas mais adequadas a serem empregadas nessa etapa geralmente não são esclarecidas nos livros de design. Com base em revisão bibliográfica, o presente artigo interpreta, descreve e exemplifica como coletar dados úteis para projetos gráficos de sinalização, identidade visual, editorial e embalagem através de diferentes estratégias de observação, entrevista e consulta de documentação escrita, visual e audiovisual.

Palavras chave: Design gráfico - Pesquisa - Design editorial - Sinalética - Embalagem - Design de websites.

(*) **Rodrigo Fernandes Pissetti.** Graduado em Comunicação Social. Mestre em Comunicação e Linguagens. Professor do curso de graduação em Design da Faculdade da Serra Gaúcha, de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Reflexiones sobre el currículum en la enseñanza de la fotografía

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 63-67. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Carlos Alberto Fernández (*)

Resumen: La actualización y aplicación del currículum en la Licenciatura en Fotografía de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, merece una delicada atención y seguimiento. El impacto que la tecnología digital ha tenido y tiene en la sociedad en general y su aplicación en el campo profesional obliga a cambios en los contenidos y en la forma de dictarlos. Sin embargo, esto no implica la eliminación de los conceptos tradicionales cuya vigencia se mantiene. Los aportes de los profesores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan altamente significativos y enriquecedores en este proceso que indefectiblemente debe ser continuo.

Palabras clave: Currículum- Enseñanza- Fotografía- Tecnología Digital- Aprendizaje.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 67]

La enseñanza de la fotografía plantea una gran cantidad de dificultades que derivan de numerosos factores.

La propia esencia del medio ya expresa su complejidad: un registro mecánico de la realidad percibida, a través de herramientas similares pero no idénticas, que facilitan recortes de espacio y tiempo irrepetibles, inmediatos y originales, signados por la personal visión del operador. Pero este mecanismo (y su consecuencia, la fotografía), queda oculto bajo la frase “tomar una foto”.

La obtención de una fotografía no se inicia con la presión sobre el disparador, sino antes, con el encuadre y el enfoque. De lo contrario, una fotografía sería un accidente, algo que, justamente, nunca es. El encuadre y el enfoque están motivados por un interés hacia la escena, deseo de fijar algo trascendente, tan trascendente que merece ser guardado, conservado, extraído de su contexto. Esta decisión dependerá de un conjunto de factores que envuelven la percepción del operador. Sensaciones, sentimientos, emociones, experiencias, memoria cognitiva, placer estético, intencionalidades, planificaciones y diseños racionales... todos aspectos que se conjugan para determinar qué se fotografía y qué no.

Otro inconveniente importante, aunque a simple vista parezca una perogrullada, reside en definir los alcances y limitaciones de este sistema de registro. Si tuvieron dificultades en hacerlo los investigadores que arribaron a su descubrimiento, ¿por qué no habríamos de tenerlas nosotros? Nicephore Niépce llamó a su proceso “heliografía” (del griego helios: sol; y grafía: escritura o representación gráfica), un vocablo muy acertado que se ajustaba perfectamente a su proceso, porque sólo y, con muchas dificultades, permitía obtener imágenes diurnas y bien iluminadas. Louis Daguerre esquivó el problema aunque con poca elegancia: bautizó a su procedimiento “daguerrotipo”, que no es otra cosa que un auto-homenaje. Henry Fox-Talbot, quien ideó el sistema negativo-positivo que aún empleamos (analógico), con gran optimismo lo llamó “calotipia” (del griego kalos: bello; y tipos: modelo, forma). Sin embargo, debemos dejar de lado la ironía frente a un comentario de Susan Sontag: “Nadie exclama: ‘¡Qué feo es esto! Tengo que fotografiarlo’. Aún si alguien

lo dijera, sólo querría dar a entender: ‘Esa fealdad me parece... bella’”¹. Pero la denominación no prosperó. El astrónomo John Herschel, amigo de Fox-Talbot, terminó convenciéndolo de que tal nombre era inapropiado y le sugirió “fotografía” (del griego foto: luz). Tal término es sumamente abarcador y, por lo mismo, causante de innumerables discusiones intelectuales que, definitivamente, pretendían su estrechez semántica.

¿Es, entonces, la fotografía la depositaria del compromiso de registrar exclusivamente una realidad percibida, concreta, existente para nuestros sentidos o también puede ser generadora de escenas verosímiles aunque inexistentes? ¿Es necesario para que una imagen sea llamada fotografía que haya sido obtenida con una cámara y una lente o bien puede denominarse fotografía a una imagen de trazos abstractos producidos cuando un material sensible a la luz es expuesto a través de objetos translúcidos colocados sobre él? ¿Es fotografía aquella imagen que surge de la combinación de otras imágenes obtenidas por diversos medios en los que también ha participado la luz? ¿Es fotografía una imagen que se ha logrado por sistemas que no utilizan las tradicionales sales de plata (pigmentos orgánicos o inorgánicos, sales de hierro, cobre u oro, compuestos biológicos activos –rodopsina–, sensores electrónicos, softwares digitales...)?

Para la gran mayoría de la personas una fotografía es una representación objetiva de la realidad pero, bastan unas breves explicaciones para extender el convencimiento de que siempre la fotografía es subjetiva. Desde este lugar se requieren pocos argumentos para sostener las capacidades creativas de la fotografía. Esto supondría una interpretación novedosa de la realidad y, por consiguiente, también afirmar que la fotografía es una forma de arte. Para la Real Academia Española arte es una “manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”². Podríamos decir que esta definición se adapta perfectamente a la fotografía si no fuera porque se omite “técnicos” cuando se expresan los recursos necesarios para hacer arte. No deberíamos ser tan estrictos y atribuir-

lo a una cuestión de actualización, aunque, de cualquier manera no aportaría una solución definitiva.

El problema radica en saber cuándo una fotografía es arte. En sus primeros años el hecho de que la fotografía se obtenía con una máquina le impedía alcanzar el estatus de artística. Y en la medida en que alcanzaban difusión las imágenes fotográficas resultaban demasiado vulgares y despojadas de creatividad, en relación con la pintura, para las clases más educadas de la sociedad europea. El peor insulto que podía recibir un pintor era que su obra se parecía demasiado a una fotografía. La fotografía artística sólo lo sería cuando resultase intervenida de alguna manera como para reducir su fidelidad de líneas y formas. Este concepto perduró por décadas e incluso penetró los usos comerciales del medio —el retrato—, sirviendo de frontera entre aficionados y profesionales. Así, muchos fotógrafos se definieron a sí mismos como artistas y se organizaron concursos de fotografía artística, determinando a priori la valoración de obras que ni siquiera se habían visto, puesto que la palabra participaba desde la convocatoria.

En las décadas de 1940 y 1950, particularmente en nuestro país, una característica definitoria de la fotografía artística era que la misma sólo debía haberse producido como personal expresión de su autor, sin ninguna otra motivación que la “inspiración creadora”. No se aceptaban como artísticas las imágenes provenientes de la moda, la publicidad, el periodismo o el documentalismo. Con el tiempo fue necesario crear categorías específicas para incluir las más notables producciones de los diversos campos, a las cuales se las reconoció como artísticas. La convalidación del estatus de arte dependía de un grupo de autores consagrados o auto-consagrados alrededor de los cuales se generaba una especie de academicismo avalado por los medios especializados. La abundancia de normas estrictas importadas de la pintura condujeron a un manierismo en el cual siempre el equilibrio y la forma superaban al contenido en su importancia.

Desde la década de 1970 el desgaste de estas concepciones, principalmente por su excesiva reiteración, permitió el avance de otras elaboraciones fotográficas que, si bien no eran nuevas, habían estado marginadas. También se revisarán y se reconocerán valores artísticos en diferentes períodos históricos, importando muy poco las causas originales que motivaron la obra.

Por lo tanto, resulta muy difícil evaluar qué es una fotografía artística porque sucede que aquellas que lo fueron en el pasado hoy no lo son y otras que no lo fueron nunca hoy se reconocen como tales. Debe considerarse también cuáles son los referentes para que una categorización sea reconocida, cuáles las consideraciones y, también, cuáles los intereses, porque hay un mercado de arte, específicamente fotográfico, que maneja cifras muy importantes. Se ha dicho miles de veces que la fotografía es arte y técnica aunque tal síntesis no la encontramos expresada en la definición que de ella da, nuevamente, la Real Academia Española: “Arte de fijar y reproducir por medio de reacciones químicas, en superficies convenientemente preparadas, las imágenes recogidas en el fondo de una cámara oscura”³. Dicho sea al paso, aquí también falta cierta actualización. En el mundo anglo-sajón, tampoco. La definición del Merriam-Webster Dictionary: “The art

or process of producing images by the action of radiant energy and especially light on a sensitive surface (as film or a CCD chip)”⁴.

En la definición de la Real Academia Española “arte” refiere exclusivamente a la cuestión fotoquímica, por lo tanto la fotografía se limita a una técnica. La definición del diccionario británico nos impone una elección “arte o técnica”.

La historia de la fotografía nos ha demostrado, de manera contundente, que es “arte y técnica”, que más claramente podría expresarse como “arte ⇔ técnica”, es decir, como una doble implicancia. Si aparecieron expresiones fotográficas novedosas fue porque tras ellas hubo un cambio técnico importante y, cada vez que se dieron avances trascendentes en la técnica, surgieron nuevas propuestas creativas. Cuando este proceso osmótico se asienta, hay cambios en la cadena de producción, que naturalmente impactan en la sociedad.

Así, por sólo citar unos ejemplos, la aparición de los cajoncitos Kodak, sin requerimiento de ajustes ni de conocimientos especiales, democratizaron la imagen fotográfica. Todos, incluso “niños y mujeres” (tal los mensajes publicitarios), pudieron obtener fotografías. Las cámaras Leica permitieron la obtención de fotografías de manera continua, acercarse al motivo desde diferentes ángulos y asegurar fotografías sin la complacencia del sujeto. Como consecuencia aparecieron las grandes revistas ilustradas y las historias comenzaron a contarse con imágenes, el texto se redujo a un complemento. También se obtuvieron las primeras fotos de la guerra en acción, deteniendo el instante de la muerte. El flash electrónico congeló el movimiento en los estudios y los modelos pudieron saltar y volar en espectaculares imágenes de moda. La foto digital arruinó el valor documental de la fotografía y habilitó a los aficionados a actuar como profesionales del fotoperiodismo al quedar involucrados en un hecho noticiable.

La enseñanza de la fotografía en Argentina fue durante décadas responsabilidad de un número importante de instituciones, la mayoría de ellas fotoclubes. Desde mediados de la década de 1930 hasta los inicios de la de 1980, estas entidades diseñaron sus currículums con un ambicioso contenido técnico, imprescindible para una propuesta cuya meta era la excelencia en el control de las herramientas y los métodos. Para estos objetivos se priorizaron las cámaras de formato medio o grande, el 35 mm (denominado casi despectivamente “miniatura”), requería grandes ampliaciones, con lo cual se perdía calidad en la imagen final. La iluminación y el laboratorio (blanco y negro, el color recién desde los '70), eran asignaturas ineludibles. En un segundo nivel de estudio se incluían las técnicas especiales o “procesos de arte” (solarización, isohelia, eliminación de tonos, bromóleo, sobreimpresión, fotomontaje, etc.).

Hay que considerar que durante la guerra y por casi una década posterior a ella, los productos de las grandes marcas de la industria fotográfica mundial estuvieron ausentes del mercado y fueron reemplazadas por productos nacionales. Había algunos fabricantes de materiales sensibles ya desde la década de 1930, pero muchos otros iniciaron sus actividades en los años '40 y '50. Por razones económicas, también se encontraba cerrada la importación.

Con este panorama podemos explicarnos la necesidad de un control técnico de las tareas artesanales, porque los materiales (papeles y películas) y los químicos, no eran lo suficientemente homogéneos y tampoco brindaban los mismos resultados que los extranjeros si no se realizaba un tratamiento realmente relevante.

El preciosismo técnico estaba al servicio de una estética decimonónica, habitualmente denominada “pictorialista”, dominada temáticamente por el paisaje y el retrato. Los alumnos de estos cursos dictados en los fotoclubes buscaban transformarse en profesionales del retrato y la fotografía social, aunque por supuesto también había un interés, aunque menor, hacia el fotoperiodismo y la fotografía técnica. Pero, por encima de lo que implicaba la enseñanza, la institución incentivaba a los estudiantes a la participación en concursos internos, nacionales e internacionales, que otorgaban cierto prestigio social. La única oportunidad de ganar premios estaba en el dominio técnico, después el contenido y la creatividad. El éxito en los certámenes llevó a muchos a destacarse en la fotografía artística y a continuar en esa línea, mientras que profesionalmente se dedicaron a otras actividades. Los referentes de la época eran fotógrafos surgidos de las mismas instituciones y un pequeño grupo de profesionales, quienes además de las asignaciones específicas de su labor, tomaban a la fotografía como un medio de expresión. Estos fotógrafos también actuaban en los fotoclubes y aportaban sus conocimientos a través de clases especiales y conferencias. Es interesante destacar que muchos de ellos eran inmigrantes europeos que ya habían practicado la fotografía en sus países de origen o bien habían estudiado fotografía y arte en universidades y escuelas reconocidas. Mantenían contactos con el exterior y accedían a bibliografía actualizada inexistente en el país. Aunque eran pocos, su influencia se acentuó con el aporte de conceptos fotográficos muy diferentes a los predominantes en la escena nacional. Los cambios empezaron a notarse más allá de 1960.

La ruptura con la estética y la enseñanza fotoclubística se hizo evidente en la década de los '70, cuando también aparecieron nuevas publicaciones especializadas sin compromisos estrictos con las entidades, como había sucedido con anterioridad. Pero el golpe militar abortó este renacimiento fotográfico.

El impacto fue notable y se advierte en la profusión de retratos fotográficos, la cámara se recluyó y, podríamos decir haciendo un parangón con la pintura, que se desarrolló una “fotografía de caballete”.

El cambio era inexorable y inicia en los '80. Incluso surge desde dentro de las instituciones con grupos disidentes porque sus nuevas expresiones no eran aceptadas, lo que los llevó a buscar caminos alternativos.

El panorama fotográfico se enriqueció, tanto en propuestas didácticas como en la cantidad de espacios generados para la exhibición fotográfica. Por otra parte la situación económica favoreció la importación y adquisición de equipamiento.

Sin embargo no surgió una propuesta integral de enseñanza de la fotografía. Había muchas parcialidades en cuanto a áreas (publicidad, fotoperiodismo, laboratorio blanco y negro y color, técnicas especiales, retrato...), y también

los cursillos que brindaban distintos autores basados en sus prácticas y experiencias personales.

La Licenciatura en Fotografía de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, fue creada en 2001, momento de importantes cambios paradigmáticos en la fotografía.

De manera similar a como ocurriera a principios del Siglo XX con las cámaras Kodak, los dispositivos digitales despertaron el interés del público, básicamente por la instantaneidad de las imágenes, la eliminación de la película y el tratamiento químico. Frente a la nueva tecnología aparecen sus críticos y sus defensores a ultranza, pero sucede que, en este momento, los mejores resultados recaen en un híbrido: película con procesamiento digital. Más rápido que despacio la balanza se inclina hacia una respuesta digital integral.

Las personas multiplican su producción fotográfica, incluso aquellas que no tomaban fotos habitualmente. La digitalización alcanza las áreas profesionales con la aparición de equipos que amplían sus prestaciones y, fundamentalmente, la resolución de la imagen. Los laboratorios fotoquímicos desaparecen de los medios gráficos, el tráfico de imágenes aumenta y también la inmediatez de la ilustración de noticias. El periodismo también está en la Internet con más y mejores fotografías.

Este contexto no permitía encarar la enseñanza de la misma manera que se había hecho hasta ese momento. La fotografía analógica exige un grado importante de precisión técnica porque los resultados se verán tiempo después y, si algo salió mal, ya es tarde para poder corregirlo. Por esta razón la enseñanza siempre se encaraba desde el dominio de los controles de la cámara para que el estudiante pudiese obtener sus primeras fotografías técnicamente correctas. En una segunda instancia se podía trabajar sobre los contenidos de la imagen y su estética. Si el estudiante tenía alguna experiencia fotográfica anterior ésta era muy irregular porque sus logros eran casuales y los fracasos un misterio.

Las cámaras digitales ofrecen una experiencia fotográfica inmediata en cuanto a resultados. Permiten correcciones, al menos de una manera aleatoria, y las fotografías son satisfactorias para los usuarios.

La Licenciatura en Fotografía nace en un contexto en el cual están surgiendo nuevos paradigmas fotográficos mientras se mantienen vigentes los tradicionales. Por otra parte, la licenciatura implica una propuesta claramente superioridad sobre los cursos y las carreras de fotografía que promueven las nuevas escuelas que aparecen. Esta diferencia no sólo se verifica a través de 34 asignaturas que se estudian durante cuatro años sino también en los contenidos curriculares de las mismas.

Las asignaturas se agrupan en cuatro ejes: Diseño Fotográfico, Lenguaje Visual, Talleres de Fotografía y Comunicación, que necesariamente se vinculan y complementan entre sí.

La enseñanza de la fotografía en el pasado, expresaba marcadas distinciones entre especialidades y limitaciones en los planteos estéticos y conceptuales. Los avances técnicos y la dinámica propia de la actividad han desdibujado los límites. Ya no existen las cajas estancas que separaban al retratista del fotoperiodista o del fotógrafo de modas. En la moda hay retratos y en el fotoperiodismo

hay moda. Y, de cualquiera de las especialidades deviene la impronta artística.

Los objetivos de la carrera van más allá de la formación de un fotógrafo profesional, quien es alguien que resuelve en imágenes una asignación determinada. El licenciado en fotografía no sólo responde a una asignación eficientemente, sino que es capaz de proponer variables que posibiliten diseñar asignaciones diferentes para responder a una misma necesidad. Esta diferencia está presente en el título intermedio al que accede el estudiante: diseñador fotográfico.

De los cuatro ejes mencionados hay dos troncales que son: Diseño Fotográfico y Talleres de Fotografía. El primero incluye las asignaturas que definen las especialidades, partiendo de una introducción al diseño fotográfico para continuar avanzando hacia el retrato, el fotoperiodismo, la moda, el producto y la publicidad. Paralelamente los Talleres de Fotografía presentan las materias que hacen a la técnica fotográfica, desde los controles básicos de la cámara hasta la sofisticada postproducción digital, pasando por los recursos que propone el monocromo y el color y la fusión de lo analógico con lo digital.

Los discursos estéticos y conceptuales están presentes en las asignaturas de los otros dos ejes con temáticas tales como el ensayo fotográfico, los procesos artesanales no convencionales, la percepción visual, el montaje de una exhibición personal, la reflexión artística y la historia de la fotografía, entre otras.

En fotografía los cambios son vertiginosos y es necesario incorporarlos a los contenidos curriculares. A través de cátedras unipersonales, el docente dicta su asignatura partiendo de una serie de contenidos básicos, una guía de trabajos prácticos sugeridos y una bibliografía igualmente aconsejada. Con el aporte de su experiencia, conocimientos específicos, concepciones didácticas y fuentes de información, la planificación del docente va enriqueciendo la enseñanza de la asignatura y, simultáneamente, actualizándola. Periódicamente un equipo de profesores de la Facultad analiza las modificaciones que cada docente ha implementado y las vuelca en nuevos contenidos básicos, guías de trabajos prácticos y bibliografías.

Este proceso de retroalimentación es de suma valía tanto para el alumno como para el docente.

Una de las cuestiones es la creación del currículum, la otra, complementaria y diferente, es cómo enseñarlo.

La enseñanza de la fotografía fue tradicionalmente conductista. Era natural que así lo fuese porque la única aproximación que un alumno tenía a la fotografía era a través de cámaras muy simples para aficionados, que no requerían otro cosa que encuadrar o bien a través de la observación de fotografías con poca calidad de impresión. Se partía de la base de que el alumno no sabía nada sobre fotografía y se comenzaba desde lo técnico, única manera en la que el estudiante podría obtener imágenes correctamente expuestas. Desde este punto se avanzaba sobre lo estético y las precisiones en cuanto revelado e impresión.

Como la enseñanza estaba concentrada en instituciones que adherían a un esteticismo particular y excluyente, generalmente practicado por el docente, la obra desarrollada por el alumno resultaba impregnada con los gustos y personalidad de su maestro. Esto era tan así que podía

determinarse de quien era alumno el autor de tal o cual fotografía.

Buenos reconocer que este tipo de didáctica producía buenos resultados porque se adaptaba plenamente a los “misterios” y “magia” de la fotografía, aunque, como contrapartida, retrasaba en el alumno el descubrimiento de un estilo y forma de comunicar propios.

En el presente el estudiante tiene una amplia experiencia fotográfica y considera que sus fotografías son buenas. La cámara digital le permite corregir errores durante las tomas, aunque más no sea por pruebas aleatorias. Asimismo, al vivir en una sociedad plenamente visual, a lo largo de su vida ha percibido una notable cantidad de imágenes que, conciente o inconcientemente están en él, aceptadas o rechazadas, prontas a integrarse de manera significativa y sustentable cuando se presente el conflicto cognitivo⁵.

Es necesario, entonces, reconocer estos conocimientos previos del alumno. Pueden ser erróneos o no, pero siempre son útiles porque su corrección o profundización podrá iniciarse desde la visualización y análisis de imágenes, propias y de otros autores, avanzando hacia una apreciación crítica. Luego vendrá la técnica y el concepto como elementos de construcción, justificación y orientación hacia la creación propia, objetivo siempre presente en todas las asignaturas.

Desde lo personal estoy convencido (los resultados me lo demuestran), que esta metodología produce resultados positivos y una libertad creativa muy grande que el alumno aprecia. Por lo mismo, me cuido mucho de imponer criterios que puedan limitar o coartar una iniciativa creativa. En ocasiones me presentan propuestas que no son de mi agrado, tal vez por un tratamiento estético al que no adhiero. Pero si el alumno puede justificar su elaboración, la acepto. La técnica se puede enseñar y aprender, pero la visión creadora depende exclusivamente del esfuerzo que cada individuo ponga en reconocerla en sí mismo y no creo que tenga el derecho de alterarla o neutralizarla. En una reciente revisión de las planificaciones académicas de la Licenciatura en Fotografía, se pudieron apreciar los aportes que los diferentes docentes fueron haciendo a los contenidos, trabajos prácticos y bibliografía de cada asignatura, que han sido muy útiles en la construcción de las nuevas versiones. Estos aportes reflejan los cambios que se van produciendo en el medio y que se verifican en la incorporación o ampliación de contenidos. Desde luego que acentúan el fortalecimiento de los paradigmas digitales que han llegado para quedarse, pero no dejan de lado las teorías y conceptos tradicionales que conservan su vigencia.

Los trabajos prácticos se conjugan en la metodología constructivista que, al decir de Ausubel⁶, permite un aprendizaje significativo por descubrimiento, al cual la fotografía se adapta plenamente.

Finalmente, a nadie escapa que la edición en papel es más lenta que la evolución tecnológica que se traduce en la aparición de nuevos equipamientos fotográficos y una amplísima variedad de propuestas conceptuales y estéticas. La Internet inmediateza la información y tras un racional y cuidado filtrado, muchos sitios se transforman en un recurso informativo y didáctico de importancia que merece considerarse como aporte bibliográfico.

Es indudable que la enseñanza de la fotografía (como en realidad cualquier otra disciplina), requiere de un esfuerzo importante y sostenido en la construcción y actualización curricular al integrar los aportes de los profesores especializados quienes, finalmente, lo reinterpretarán y transmitirán a su alumnado, produciendo resultados que posteriormente renovarían los currículos. Geométricamente, un crecimiento espiralado donde las curvaturas se extienden sin límite.

Notas

1. Sontag, S. (1996) *"Sobre la fotografía"*. Barcelona: Edhasa
- 2.3. Real Academia Española (2007) *"Diccionario de la lengua española"*. Barcelona: Espasa-Calpe.
4. Merriam-Webster Dictionary consultado en línea en <http://www.merriam-webster.com/dictionary/photography> el 14 de abril de 2012.
5. Fernández, C. A. (2010). *"El aprendizaje sustentable en la enseñanza de la fotografía"* en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.
6. Ausubel, D. P. (1976). *"Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo"*. México: Trillas.

Abstract: The updating and implementation of the curriculum in the Bachelor of Photography at the Faculty of Design and Communication at the University of Palermo, deserves a delicate attention and monitoring. The impact of digital technology has had and has on society in general and its application in the professional field forces

changes in the content and form of dictate them. However, this does not imply the elimination of traditional concepts whose validity remains. The contributions of the teachers involved in the teaching-learning process are highly significant and enriching in this process that inevitably must be continuous.

Keywords: Curriculum - Teaching - Photography - Digital Technology - Learning.

Resumo: A atualização e aplicação do currículo na Licenciatura em Fotografia da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo, merece uma delicada atenção e seguimento. O impacto que a tecnologia digital teve e tem na sociedade em geral e sua aplicação no campo profissional obriga a mudanças nos conteúdos e na forma de ensina-los. No entanto, isto não implica a eliminação dos conceitos tradicionais cuja vigência se mantém. Os aportes dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem resultam altamente significativos e enriquecedores neste processo que indefectivamente deve ser contínuo.

Palavras chave: Currículo - Ensino - Fotografia - Tecnologia digital - Aprendizagem.

(*) **Carlos Alberto Fernández.** Periodista, fotógrafo, ensayista, diseñador gráfico y editor. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Metodología para elaborar una lectura socio-espacial en la ciudad

Coppelia Herran Cuartas (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 67-75. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Buscando que los alumnos de diseño industrial puedan comprender la importancia que tiene el conocimiento de las dinámicas proxémicas que resultan de las interacciones entre el sujeto y el espacio, se propone para la asignatura de Proxémica, emplear una serie de métodos y herramientas provenientes de las ciencias sociales, para que los alumnos puedan aplicarlas en cualquier tipo de lectura socio espacial. Teniendo en cuenta que la forma del espacio construido influye sobre los comportamientos sociales, se espera que con la implementación de esta metodología, los estudiantes puedan enriquecer los procesos de análisis espaciales que tengan cabida en ejercicios de diseño.

Palabras clave: Diseño Industrial - Alumno - Proxémica - Metodología - Contexto - Espacio.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 75]

Introducción

Partiendo de la idea de que algunos aspectos del espacio no son visibles hasta que no se observa el comportamiento humano, se propone una metodología que sirva para que

los estudiantes que cursan la materia de proxémica puedan realizar una lectura socio espacial, fortaleciendo el análisis que se hace en procesos de investigación de tipo cualitativo, dentro de la disciplina del diseño industrial.

Esperando que con el empleo de esta metodología, se pueda conocer las relaciones que surgen entre los sujetos y el espacio geográfico a través de los usos, prácticas y apropiaciones de éste, considero que los estudiantes tendrán la capacidad de identificar las necesidades que tienen los individuos y/o grupos, con relación al establecimiento de distancias determinadas, entre las áreas o espacios de dominio que sirven como escenario comunicativo. Al incluir análisis socio-espaciales en la lectura de contextos, los estudiantes podrán ser más asertivos a la hora de proponer soluciones, si tienen en cuenta las diferentes situaciones que surgen cuando las personas hacen uso de un espacio particular.

Siendo consiente de la importancia que tiene la lectura de contexto en nuestra disciplina, se plantea trabajar con una teoría tomada de las Ciencias Sociales llamado la *trialéctica del espacio*, la cual de acuerdo a su autor Henry Lefebvre, propone revisar el espacio teniendo en cuenta tres aspectos: el espacio concebido, el espacio percibido y el espacio vivido. Apoyada también en el método etnográfico y una serie de variables empleadas en el trabajo de campo, se realiza con los estudiantes una lectura socio espacial, poniendo en práctica cada una de las herramientas que ayuden en la recolección de información y posterior análisis del lugar investigado. Pensando en dónde es posible aplicar este tipo de lecturas, empezare diciendo que los espacios en los que se puede desarrollar, es en todas partes. De esta forma la casa, el barrio, el espacio público y la ciudad en general, sirven de escenario para que los estudiantes puedan llevar a cabo, lecturas socio espaciales en cualquier parte de nuestra ciudad. Considerando que son los aspectos sociales los que finalmente terminan configurando los lugares aparte de los elementos físicos, se trabajan algunos conceptos propuestos por el antropólogo Edward T. Hall, quien define el término “proxemístico” para expresar las observaciones, interrelaciones y teorías referentes al uso que hace el sujeto en el espacio, como consecuencia de la cultura a la que pertenece y la realidad que lo rodea. (Hall, 1963, 15). Definida como la “...disciplina que atiende al uso y la percepción del espacio social y personal a la manera de una ecología del pequeño grupo: relaciones formales e informales, creación de jerarquías, marcas de sometimiento y dominio, establecimiento de canales de comunicación” (Delgado, 1999, 30), la proxémica estudia las interacciones del *sujeto* y el *objeto* con y en el *espacio*, centrándose en las maneras de disponer, de utilizar y/o de adaptar dicha área y sus componentes a las metas de comunicación.

Visto desde la perspectiva del diseño, esta materia ayuda a identificar las diferentes transformaciones que experimentan los sujetos, los objetos y el espacio físico a través de prácticas y hábitos, en donde se generan diferentes dinámicas culturales. Un ejemplo de esto se puede ver con una situación de la vida cotidiana, que analizada desde esta asignatura nos puede ayudar a ver de qué forma los gestos, los objetos y el espacio (signos), influyen en el comportamiento de una persona en una actividad cotidiana, como es el caso de una entrevista de trabajo.

Recordemos aquí los tres comportamientos significativos que pueden ocurrir en una entrevista, cuando un alto ejecutivo recibe a un visitante:

- El ejecutivo permanece sentado en su mesa y deja que el visitante se acerque. No lo invita a sentarse.
- El ejecutivo se levanta, estrecha la mano de su visitante, lo invita a sentarse frente a él y se vuelve a sentar tras su mesa.
- El ejecutivo se levanta y hace sentar a su visitante en un sillón colocado junto a una mesa baja. El ejecutivo mismo toma asiento en otro sillón cerca del primero. Esta calurosa acogida entraña, naturalmente, el ofrecimiento de cigarrillos, té, café, o cualquier otra bebida.

Estos tres comportamientos manifiestan claramente el clima de la entrevista, sin que se haya pronunciado una sola palabra. (Gómez 1994, 82)

De acuerdo a lo anterior se puede ver que la forma como usamos el espacio físico al igual que las proximidades entre los sujetos, el tono de voz, el tiempo de espera, la ubicación de cada persona en el espacio, y todos los elementos que componen determinada situación en la que se relacionan sujeto - espacio - objetos, actúan como signos de un determinado lenguaje; el cual puede ser estudiado tanto por la semiótica como por la proxémica. Combinando aproximaciones y distanciamientos con respecto a los otros, al tiempo que se desarrollan códigos de ubicación, ritos y formas de convivencia los estudiantes pueden compatibilizar la percepción espacial, junto con los requerimientos proxemísticos que establecen las personas dentro de una infraestructura física, además de las materialidades que componen su entorno. Retomando la idea que definió en su momento el antropólogo Franz Boas, en la que el espacio adquiere un carácter simbólico cuando los seres humanos expresan sensaciones y emociones a través de sus gestos y movimientos a través del cuerpo, se considera en este artículo pensando en el cuerpo como el medio que le permite al individuo percibir, captar y expresar sensaciones (Morales, 1998: 86). De esta forma las diferentes formas sígnicas que se establecen en el lenguaje, como son las expresiones no verbales, las expresiones corporales, los sentimientos y cualquier tipo de actitud cultural, se tienen en cuenta también dentro de esta propuesta metodológica, para enriquecer las lecturas socio-espaciales que se lleven a cabo en la ciudad.

Por último pero no menos importante, lo que se busca con esta propuesta, es que los estudiantes puedan conocer las relaciones que surgen entre los sujetos y el espacio geográfico a través de los usos, prácticas y apropiaciones de éste, llegando a identificar incluso, las necesidades que tienen los individuos y/o grupos con relación al establecimiento de distancias determinadas entre las áreas o espacios de dominio que sirven como escenario comunicativo, considerando las diferentes situaciones que surgen, cuando las personas hacen uso de éstos.

La proxémica aplicada al estudio del espacio

Partiendo de la selección de un contexto particular se mira dentro del aula de clase, la ciudad ligada a procesos de construcción y transformación en los barrios, calles y

edificios que han permitido en su momento, ejercer funciones de marcas o referencias simbólicas de la ciudad, donde el individuo se ve expuesto a interactuar con las demás personas, de forma consciente o inconscientemente. Un ejemplo de esto se puede evidenciar en espacios públicos como parques, buses o filas de cafeterías y bancos donde las interacciones que aparecen son de carácter táctil, visual, olfativo, verbal y/o auditivo, generando en los individuos, conceptos positivos o negativos de lo que es su entorno inmediato. Teniendo en cuenta que éste no se encuentra delimitado por estructuras fijas ni estáticas como paredes o cubículos, sino que se delimita con la percepción y el uso que cada persona hace de un área, se logra conocer de qué manera las personas se sienten influenciadas por alguna característica particular del lugar en donde se encuentran. Un ejemplo de esto lo trabaja Héctor Gómez, quien define que la proxémica ha tenido una gran influencia en el estudio de las relaciones humanas en el campo laboral y el espacio público, considerando los efectos que resultan de las relaciones interpersonales y el ambiente de trabajo. A esta preocupación también se adhieren psicólogos, antropólogos, sociólogos y arquitectos, constituyendo así el origen de esta nueva disciplina: la proxémica.

El hecho entonces de tener en cuenta la motivación que puede resultar en un individuo, su comportamiento en grupos o su relación con diferentes factores que tengan que ver con su ambiente de trabajo en un espacio determinado, constituyó un paso determinante en la conformación de esta disciplina, la cual fue tema de preocupación hasta hace poco solo de los estudiosos de la administración (Gómez, 1994, 82). Es importante en este punto resaltar que como estudio de las relaciones reales y simbólicas del espacio con el hombre, la proxémica se constituye como un instrumento investigativo que tiene mucho que aportar a la interpretación analítica de problemas del espacio y lectura de contextos, además de la formulación de soluciones para el mismo.

Partiendo de la idea de que algunos aspectos del espacio no son visibles hasta que no se observa el comportamiento humano, se vuelve solo comprensible para los estudiantes, cuando se les muestra situaciones como las que presentan los árabes, cuando se establecen en nuevos lugares fuera de su país y se sienten oprimidos por los espacios físicos que actualmente habitan, con techos demasiado bajos o cuartos demasiados pequeños, con la privacidad restringida en el exterior y sin la posibilidad de acceder a ningún tipo de paisajes (Hall, 2003, 189).

Conceptos relacionados con la distancia y el espacio

Antes de realizar cualquier lectura en el espacio, se socializa con los estudiantes las diferentes distancias que el mismo establece, como mecanismo de defensa y supervivencia, al tiempo que se conocen los espacios más comunes donde se pueden hacer este tipo de lecturas. Lugares como la casa, el barrio y la ciudad (incluido el espacio público), son los escenarios trabajados con los estudiantes, para que tengan un conocimiento previo, de los sitios que se piensan investigar.

Recordando que el hombre siente la distancia de la misma forma que los animales, se observa cómo su percepción espacial está directamente relacionada con la acción de lo que puede hacerse en un lugar determinado, dando como resultado la aparición de algunos cambios en el comportamiento, muchas veces asociados con la distancia que se establece entre los mismos. Descubrir la manera en que los seres humanos tienen definido un espacio para vivir y sobrevivir, permite entender la diferencia que resulta de las variaciones que aparecen en la organización cultural de cada sociedad. De acuerdo a esto, se hace un énfasis con los estudiantes en el estudio del espacio, en el que el ser humano busca una forma de organización fija determinada, por el modo social en el que satisface sus necesidades materiales como es comer, beber y dormir entre otras.

Dentro de las diferentes observaciones proxémicas que se han hecho, se toma como referencia las características que para Edward T. Hall tienen algunos espacios. Según el autor existen aspectos fijos, semifijos e informales relacionados con el espacio y con las formas básicas que tiene el hombre para organizar sus actividades individuales o grupales, en donde están presentes las materialidades. Los edificios por ejemplo pueden ser una manifestación de esto, al igual que el interior de la casa occidental que se encuentra organizada espacialmente con funciones especiales como pueden ser la preparación de alimentos, la socialización, descanso o el aseo personal.

Para el espacio semifijo Hall establece que pueden estar presentes dos categorías denominadas como: espacios sociófugos y sociópetos. Buscando comprender la relación que existe entre la disposición del espacio y el comportamiento humano, cita al médico Humphry Osmond y un estudio en el que descubrió cuando dirigió un gran centro sanitario y de investigaciones en Saskatchewan, la forma en que algunos espacios como las salas de espera de las estaciones de ferrocarril o las mismas clínicas, tienden a mantener apartadas a las personas. Denominados como espacios sociófugos, el Doctor Osmond encontró que opuestos a estos espacios, también estaban los espacios sociópetos, los cuales respondían a sitios parecidos a los reservados de los bares según la moda antigua, o las mesas de un café francés sobre la acera, que tienden a unir a un número determinado de personas. De acuerdo a esto último el doctor Osmond afirmó que no hay una verdad absoluta con la lectura del espacio, debido a que estas condiciones pueden variar y tornarse en espacios sociópetos o sociófugos, según la cultura en la que se encuentre, pero que su disposición siempre tendrá un profundo efecto sobre el comportamiento humano.

Como última gran clasificación espacial se encuentra el espacio informal que es de acuerdo al autor, es el espacio más significativo para el individuo y solo incluye las distancias mantenidas en los encuentros con otros, de manera inconsciente (Hall, 1963, 139). Citadas a continuación, se encuentran las sub-categorías propuestas por Hall y ampliadas por Morales, que definen las distancias del hombre o las burbujas proxémicas de la siguiente manera:

- Distancia íntima:

Es la menor cantidad de espacio (físico y psíquico) requerido por un ser humano para vivir en armonía. Cuando

se viola por terceras personas genera tensión y actitudes violentas. Un ejemplo de esto puede ser el contacto está muy relacionado con el estatus manifestado en la situación del supuesto en el que "cualquiera" puede tocar a un niño, y un médico podrá tocar a la enfermera y ésta al paciente, pero será distinto si la enfermera o el paciente tocan al médico. De igual forma existen diferencias entre personas conocidas, dependiendo de si alguien tiene costumbre o no de tocar a los demás. Cuando hablamos de invadir esa distancia íntima no solo con la presencia sino con el tacto o comunicación táctil, es recomendable establecer las diferencias entre culturas. Por ejemplo, los brasileros y los colombianos somos altamente afectivos y lo expresamos con la proximidad y el tacto, mientras que en otras culturas como la inglesa, norteamericana o alemana, son en extremo frías y gustan poco del contacto corporal.

Para la distancia íntima, la presencia de otra persona es inconfundible y a veces puede ser molesta por la gran afluencia de datos sensoriales: la visión a menudo se puede deformar por cuenta de la proximidad, el olfato, el calor del cuerpo de la otra persona, el sonido, el olor y la sensación de aliento, combinándose como un todo, para señalar la inconfundible relación con el otro cuerpo.

- **Distancia personal:**

Es el término que empleó Hediger para designar la distancia que separa constantemente los miembros de las especies de no contacto. Puede ser considerada como una especie de esfera o burbuja protectora que mantiene un animal entre sí, y los demás. (Distancia de 45 a 1.20 mts). Se puede considerar como una burbuja cerrada dentro de la cual pueden interactuar solamente ciertas personas, según determinados requisitos como son todas las instituciones de orden privado, residencias familiares, entre otras. Para muchos es normal que en las casas de familia sus integrantes tengan formas propias de comportarse, pero si llega un tercero como amigo de uno de los miembros de la familia pero desconocido por los demás, estos asumen un tipo de comportamiento diferente, casi de forma inconsciente. En Medellín por ejemplo, la familia proyecta su burbuja normalmente hasta la acera de su casa y en otros casos, hasta la mitad de la calle.

- **Distancia social:**

Se considera como la línea que pasa entre la fase lejana de la distancia personal y la fase cercana de la distancia social, señalada como el "límite de dominación". No se advierten los detalles visuales íntimos del rostro y nadie toca ni espera tocar a otra persona, a menos que se haga un esfuerzo especial. Las que ostentan el rango de privadas pero con posibilidad de permitir el acercamiento y acceso a determinado público, se puede ver con el caso de poder acceder a un almacén, dentro de un centro comercial.

- **Distancia pública:**

Es la transición de la distancia personal a la distancia pública que está totalmente fuera del campo de la participación, o la relación en la que se producen importantes cambios sensoriales (entre 3.5 a 7.5 m). Esta misma clasificación es retomada por Manuel Morales y es renombrada como "burbujas espaciales" (Morales, 1998,89). Las que

son abiertas a todo tipo de personas, como las personas que asisten al parque Berrío en Medellín.

Según José Luis Pardo, la sola disposición de los objetos puede provocar cualquier tipo de sucesos en un espacio determinado. A través del uso los espacios los seres humanos pueden reafirmar su naturaleza, o configurar los lugares con funciones diferentes a las previstas. Más que espacios para usar o dispuestos para ser usados, podemos decir que es el uso el que genera la condición de lugar, dando una idea de lo que allí sucedió y sucederá, convirtiéndolo a su vez en un espacio anónimo, como si fuera alguna especie de máquina que sirve para hacer algo: máquinas para habitar, máquinas para transitar, máquinas para amar, descansar o entretenerse. Según esto, el uso delimita, designa y define toponómicamente¹ los espacios de la existencia humana en la vida cotidiana, siendo las marcas que el uso deja en cada lugar las que definen las diferencias entre lo público y lo privado, al tiempo que delimitan los territorios que se establecen en la calle o en la casa (Sanín, 2007, 130).

Después de conocer las principales distancias del hombre, se trabaja con los estudiantes algunos de los espacios en los que se pueden evidenciar las configuraciones espaciales privadas, públicas o semipúblicas como pueden ser la casa, el barrio y la ciudad, donde el hombre usa y ressignifica cada lugar, construyendo su identidad al tiempo que realiza todas las actividades que conforman su cotidianidad².

La casa de acuerdo a José Luis García, constituye un vínculo importante para el sujeto frente a la construcción de sus relaciones con el otro y el entorno, y desde allí su presencia frente al mundo. Para este autor la casa no sólo tiene un carácter de protección como ha sido tradicionalmente concebida, sino como un elemento que permite ordenar las relaciones con los demás seres de su misma especie. No solo se habla de la casa como una construcción de ladrillos, sino también de sueños y recuerdos cargándola de afectividades como un objeto estético para que el hombre sea, exista y pueda habitar. De esta forma la casa queda definida no por su forma, técnicas o materiales de construcción empleados, sino por la capacidad y cualificación de interacciones que ésta encierra. "Territorialmente la casa no es un lugar físico acotado, sino una elaboración cultural o, lo que es lo mismo, una cualificación concreta del espacio" (García, 1976, 73), quedando entendida como un asunto cualitativo y no cuantitativo en términos de metros cuadrados. La relación de interior y exterior que existe en la casa se complementa desde un punto de vista empírico, es decir la casa se visualiza como una necesidad física, social y cultural para asegurar su conexión proxémica³ con el resto de la calle, el vecindario y de allí a la ciudad. Según Silverstone, la casa se comporta como una unidad social y cultural en donde las actividades de sus integrantes "se definen y están constituidas por una serie de cogniciones, evaluaciones y estéticas que a su vez, se definen y están constituidas por las historias, las biografías y la política de la casa y de sus miembros" (1996,88), presentando algunas situaciones que de alguna manera se ven reflejadas en el exterior. Desde este punto de vista, nos interesa fundamentalmente entender con los estudiantes, que la casa

puede ser vista como una expresión estética, donde sus habitantes (la familia) manifiestan su autonomía, identidad e intimidad que exhiben de manera particular, creando diferentes situaciones en cada casa a partir de sus propios espacios privados, culturales y sociales (Cuervo, 2010, 76). Por otro lado el barrio como entorno físico-social más próximo a los ciudadanos, se constituye en la unidad básica del tejido sociocultural de la ciudad. Es un escenario en el que se tejen y articulan las múltiples experiencias de la vida cotidiana entre los vecinos y residentes del lugar produciendo una especie de arraigo, identidad y sentido de pertenencia social, entre los que allí habitan. De acuerdo a esto, los actores sociales tienden cada vez más a marcar locaciones o localidades, a fijar ejes de circulación, que permiten re-crear y re-conocer el ámbito de validez de un universo domesticado, donde puedan operar relaciones y normas conocidas, en donde la importancia del territorio se agrega a la exigencia del hábitat de una vivienda como lugar fijo, principio y fin de los itinerarios cotidianos. (Gravano, 2003)

Para ampliar el concepto de barrio también se tiene en cuenta a Henry Lefebvre, para quien el significado de éste tiene que ver más con “una puerta de entrada y salida entre los espacios calificados del espacio cuantificado”, convirtiéndose en un trozo de ciudad que atraviesa un límite donde se reconoce el espacio privado del espacio público (De Certeau, Giard y Mayol 1999, 9). De acuerdo a estos autores, el barrio de alguna manera se considera como una privatización progresiva del espacio público, donde aparece una relación con el otro como ser social que exige un tratamiento especial, teniendo en cuenta que la práctica del barrio es desde la infancia, una técnica de reconocimiento del espacio social (1999, 11).

La ciudad también puede ser comprendida como el espacio de interacción social donde confluyen diversos intereses de forma armónica y al mismo tiempo, de forma conflictiva. En ella se puede expresar el grado de organización de una sociedad y apartarse del modelo en el que se piensa que la ciudad, es solo una infraestructura física donde los ciudadanos habitan, trabajan y se movilizan (Thowison 2009, 112).

Para Manuel José Morales en cambio, la ciudad se define como un organismo que está en constante evolución y cambio donde se transforman sus barrios, calles, significados, habitantes, periferias, centros y subcentros. Entendiendo la ciudad como un organismo viviente, se toma en cuenta que su constitución estructural está determinada por elementos espacio temporales con grupos, colectividades y guetos que dan vida a sus diferentes configuraciones topográficas; como un organismo viviente que está en un continuo proceso de transformación, razón por la cual se puede decir que nace, crece, se reproduce y muere. En este ciclo también se evidencian procesos de construcción y deconstrucción de la ciudad, en donde aparecen diferentes proyectos viales urbanísticos y paisajísticos, al tiempo que desaparecen calles, barrios, edificios y fronteras que ejercen funciones como referentes simbólicos de la ciudad. De acuerdo a esto las calles, aceras, plazoletas, canchas de juego y demás espacios abiertos se convierten en escenarios donde se expresa el juego, el trabajo, la diversión, la reunión, el encuentro, las peleas y las reconciliaciones como múl-

tiples actividades que acontecen en la cotidianidad de sus ciudadanos, impregnando de un gran dinamismo y vivacidad el espacio público de la ciudad.

Según la Antropóloga Marta Cedeño Pérez la dimensión, densidad y heterogeneidad de la ciudad, hace que esta sea vista como una composición espacial definida por el asentamiento de un amplio conjunto de construcciones estables, en el que reside una colonia humana conformada por desconocidos entre sí. (Cedeño, 2009, 10)

Para abordar el espacio público se tiene en cuenta el territorio sobre el cual se desarrolla una ciudad y su espacio público, el cual puede ser definido como un lugar de libre acceso y circulación de propiedad y dominio público. Entre todas las materialidades que la componen, se encuentran los inmuebles públicos y los elementos naturales y arquitectónicos compuestos por calles, plazas, carreteras, parques, bibliotecas públicas, vías peatonales, andenes, banquetas, controles ambientales de vías arteriales, subsuelos, fachadas, alamedas y antejardines. En otras definiciones de lo público, también se consideran aquellos espacios urbanos que son jurídicamente de propiedad estatal de uso colectivo y no privado, teniendo en cuenta que si son para esta clase de usos, significa que están abiertos a particulares aunque no les pertenezca. Su función es la de producir, articular o generar procesos colectivos de intercambio, identidad, diferenciación social, cultural, económica y política.

Proponiendo la lectura de los parques lineales en el espacio público, los estudiantes observan estos entornos como el resultado de las relaciones que establecen los ciudadanos, en áreas de apropiación colectiva para su uso y disfrute; ya que aparte de ser concebido como espacios de tránsito, son sometidos por transeúntes y habitantes a diferentes tipos de interpretación modificando su estructura, su función y su significado, mientras generan una superficie de entornos y escenas en las que se refleja lo que la gente hace y piensa en la calle (Sanín, 2007: 131). En este orden de ideas se puede decir que el espacio público conserva el carácter de espacio de uso colectivo por excelencia. De hecho, nadie podría negar la importancia del espacio público como posibilidad para producir identidad y cohesión social, teniendo en cuenta la recreación de imaginarios colectivos, mientras sirve como escenario de constitución y diferenciación de los diferentes usuarios de la ciudad (Niето, 1996, 34).

La dialéctica del espacio como herramienta para una lectura socioespacial

Al retomar la teoría de Henry Lefebvre planteada en el documento la *Triáléctica del ser* (Soja, 1996: 5), se observa cómo el autor analiza la categoría de lugar desde la producción social del espacio habitado, abordándola no sólo desde lo concebido, sino también desde lo percibido y lo vivido (Echevarría y Rincón, 1999, 21), para la búsqueda de un saber y una comprensión más práctica, sobre la apropiación de un espacio en particular.

Para establecer una relación entre el lugar y el espacio, se propone indagar con los estudiantes, cuáles fueron las premisas tenidas en cuenta para construir los parques lineales escogidos, dejando a un lado ideas preconcebi-

das de que la localización y el territorio físico, son los únicos elementos pensados en el plano sobre el cual se traza la cartografía cultural, para empezar a tener en cuenta que existen múltiples planos que nos permiten ver la conexión y la contigüidad, como parte integral en la representación del espacio.

El objetivo de trabajar la temática de la espacialidad como lo hace el autor, es para darle un “sentido práctico a la espacialidad de la vida social” (Soja, 1996, 5) desde lo concebido, lo percibido y lo vivido. Reconociendo la diversidad de usuarios que existen con diferentes memorias, imaginarios, intereses, capitales, poderes y posiciones diferentes, se encuentra la lógica sobre los diferentes comportamientos que las personas expresan cuando utilizan este tipo de espacios.

Cuando se observa el espacio desde lo concebido con los estudiantes, se hace la pregunta sobre las premisas que fueron tenidas en cuenta a la hora de diseñar los parques lineales que se van a investigar, pensando que los espacios concebidos responden es a las convenciones sociales emitidas por los usuarios, y no necesariamente por lo que sus gestores un día pensaron. Para la dimensión de lo percibido en cambio, existe una reflexión sobre todos los aspectos físicos contenidos en ese lugar. Dentro de estos registros los estudiantes hacen la observación y registro detallado sobre todo lo tangible de cada lugar, junto con las diferentes maneras en que las personas marcan, habitan, transforman y se apropian del espacio, configurándolo y reorganizándolo de acuerdo a la forma en que ellos tienen para relacionarse entre sí, en cada parque.

Finalmente para indagar por el espacio vivido, los estudiantes comparan la intencionalidad de las propuestas materiales hechas, con la forma en que estos lugares realmente se viven, se usan, se apropian o se rechazan. Conociendo el significado del espacio pensado desde cada uno de los sujetos (diseñadores y usuarios), y de esta manera reflexionar sobre las decisiones que se han tomado en nuestro medio, con respecto al diseño de los parques lineales, al tiempo que se cuestionan los diseños y planificaciones futuras de este tipo de espacios públicos.

Métodos empleados para realizar un análisis socio-espacial

Para entender qué pasa socialmente con la modificación de cualquier espacio, se les pide a los estudiantes que analicen un parque lineal, empleando la dialéctica *del espacio* como parte del estudio etnográfico que deben desarrollar. Escogiendo algunos parques lineales de la ciudad de Medellín, los alumnos realizan una investigación de carácter cualitativo durante todo el semestre, desplazándose a los parques y permaneciendo en éstos por largos periodos de tiempo, a diferentes horas del día y diferentes días de la semana, mientras incluyen el método etnográfico al análisis socio espacial.

Conocido en las ciencias sociales como etnografía, este término responde a la descripción (*grafía*) del estilo de vida de un grupo de personas, habituadas a vivir juntas (*ethos*). Por lo tanto el “ethos” se convierte en la unidad de análisis para el investigador que puede estar contenida en una nación, un grupo lingüístico, una región o una

comunidad a nivel macro o micro, con cualquier grupo humano que constituya una entidad y cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre, o por ciertos derechos y obligaciones recíprocas (Galeano, 2003, 56). De esta forma la etnografía se convierte entonces en un argumento para conocer de cerca cualquier problema teórico-social y cultural, suscitado en torno a cómo es para los nativos de una aldea, un barrio en condiciones de pobreza, un laboratorio o una oficina, vivir y pensar del modo en que lo hacen.

Entender la etnografía como un método de investigación social, es tener en cuenta al investigador como el etnógrafo que participa de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder ampliar la información, sobre los temas elegidos para estudiar. Este método no es diferente a otras formas de actividad práctica cotidiana, sino que tiene en cuenta la implicación que da cuenta de la participación en ese mundo social, mientras se reflexiona sobre los efectos de esa participación.

Debido a que actuamos en un mundo social y somos capaces de vernos a nosotros y nuestras acciones como objetos de ese mundo, podemos incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, teniendo en cuenta que en “la actualidad el trabajo etnográfico está siendo ampliamente utilizado por múltiples disciplinas para el estudio de temáticas diversas” (Galeano, 2003, 57). Por esta razón se toma prestada para nuestra asignatura la etnografía, como una de las posibilidades en el gran catálogo de métodos de investigación social, donde se enfoca la mirada y el sentido en el lugar, propuesto para investigar.

Con la intención de observar el trabajo con la propia mirada, se ajustan los escenarios a observar, para en un segundo momento registrar y finalmente acceder a la organización de la información, presentándose así los tres pasos correspondientes a los tres momentos de conocimiento de la etnografía que son explorar, describir y significar.

- Intenciones del oficio etnográfico: observar, registrar y organizar la información.
- Momentos de conocimiento en el oficio etnográfico: explorar, describir, interpretar.

Para llevar a cabo el proceso etnográfico también se necesita formular un recorrido contenido en un proyecto de investigación, de la siguiente forma:

1. Planteamiento del problema y justificación: Se plantea el campo de interés a explorar durante el ejercicio del trabajo de campo, puede obedecer a diferentes factores: personales, facilidad, a los campos disciplinares.
2. Contexto teórico inicial: Un rastreo básico de que se ha realizado sobre el tema.
3. Objetivos: Delimitación de las metas.
4. La Demarcación de campo: Elección de una comunidad, delimitada y observable.

Al emplear el método etnográfico, los estudiantes pueden en su recolección de datos dentro del trabajo de campo, fundamentar y hacer presentes las diferentes formas de leer el contexto, acercándonos a la experiencia de conocimiento del otro. Ahora bien, si se emplean otras herramientas que utiliza la etnografía como son las historias de vida, diarios de campo, entrevistas y registro fotográfico entre otros, los estudiantes podrán al final de la lectura socio espacial, realizar una interpretación responsable como resultado de toda la información recopilada.

Como se dijo en párrafos anteriores, se escogieron algunos parques lineales con los estudiantes, para que elaboraran diferentes lecturas socio espaciales, identificando aspectos relacionados con la transformación, interpretación y apropiación de este tipo de lugares públicos de la ciudad. Buscando fortalecer el proceso de recolección, se emplearon algunas variables propuestas por la doctora en Antropología Martha Cedeño Pérez, para conocer el espacio físico, ubicado en el ámbito de lo público. Para esto los estudiantes integraron las siguientes variables, durante el trabajo de campo.

Variables de análisis

- **Tiempo:** Se considera el ambiente físico, por los momentos en que ocupan y desocupan estos espacios.
- **Mobiliario** Se tiene en cuenta la presencia de objetos, materiales usados, poseídos y/o transformados dentro del lugar.
- **Usuarios:** Se clasifican de acuerdo al género, edad y la frecuencia de usos en los lugares, como visitantes, ocupantes y transeúntes.
- **Actos y actividades:** Se tienen en cuenta como aspectos que engloban prácticas y formas de hacer en el uso cotidiano.
- **Comportamientos puntuales y colectivos:** Impacto, magnitud de ocupación y actividad del espacio.
- **Localización:** Se analiza el espacio estudiado en relación a su entorno inmediato.
- **Centralidad Externa:** Manifestada en las formas de acceder desde cualquier parte del territorio.
- **Centralidad Interna:** Tiene que ver con las líneas indicadoras de puntos físicos donde confluyen senderos y espacios dirigidos a las prácticas cotidianas de los usuarios.

Para comprender el espacio físico que disponen u ocupan las personas en estos parques, se les pidió a los estudiantes que elaboraran mapas mentales o cognitivos en forma de cartografías sociales, conocidas también como las “representaciones gráficas que facilitan un entendimiento espacial de las cosas, conceptos, condiciones, procesos o eventos del mundo humano” correspondiente a diferentes esquemas de ordenamiento espacial de la vida social (Harley citado en Woodward y Lewis, 1998)⁴.

Dentro de las entrevistas realizadas en los diferentes parques, los estudiantes emplearon la cartografía social, pidiéndole a los entrevistados que dibujaran sobre una hoja en blanco, la forma en éstos se imaginaban que debía ser un parque lineal. Una vez se recogían los dibujos los estudiantes conseguían una valiosa información a través

de los gráficos, encontrando datos que posiblemente no hubiesen alcanzado a encontrar, dentro de las entrevistas regulares. A partir de los imaginarios⁵ que tenían las personas entrevistadas sobre lo que debían tener o no estos parques, aparecen diferentes formas de interpretar los lugares, según los conocimientos y necesidades previas de sus usuarios actuales.

Después de que los estudiantes encontraron diferentes elementos intangibles de carácter emocional relacionados con el espacio físico en las entrevistas y observaciones realizadas, se emplea un cuadro de clasificación diseñado por las autoras María Clara Echeverría y Análida Rincón, para ingresar esta información (resultado de las emociones y el imaginario de los entrevistados).

Pensando que existen diferentes ámbitos desde los cuales se configura un territorio a partir de lo imaginario, donde se construye el sentido que le otorgan los individuos y grupos al espacio que habitan desde sus memorias, percepciones, deseos y prevenciones, temores y tensiones en los que se elaboran significados sociales y culturales sobre los mismos, estas autoras definen que desde el ámbito vivencial, se construye un sentido que surge en la vida cotidiana derivado de las actividades, usos y prácticas socioculturales individuales y colectivas, que acontecen en el espacio y el tiempo en el que se generan afluencias, ritmos, costumbres y hábitos, plasmados en las diferentes formas de habitar la ciudad (Echeverría, Rincón, 2000, 37). Clasificada en cuatro ámbitos, se ingresa la información de lo intangible y lo cualitativo, en el siguiente cuadro de muestra.

Ámbitos en los que se gesta la territorialidad y se configura el territorio

- **Organización e institucionalidad:** Formal, informal, no formal, accidental, virtual, momentánea, política, social, cultural, roles, intereses, recursos, reglas de juego, controles, legitimidad y regulación.
- **Imaginario:** identidad, pertenencias, memorias, percepciones, imaginarios, deseos, temores, prevenciones, inclusiones y exclusiones.
- **Vivencial:** prácticas, costumbres, hábitos, usos, actividades, ritmos, confluencias, ritos, rituales y aglutinantes.
- **Espacialidad:** vínculos, centros, periferias, conexiones, límites, barreras, superposiciones,
- **Supresiones, agrupaciones e imposiciones**⁶.

Como parte de la nueva propuesta metodológica, se propone emplear estos datos como herramienta metodológica, dentro de los estudios proxémicos realizados en nuestra facultad de Diseño Industrial, ya que permite clasificar todo lo relacionado con el espacio vivido, facilitando una visión más profunda en el análisis socio-espacial. Ayudando en la visualización y el reconocimiento de los aspectos relacionados con lo emocional, se puede llegar a entender el porqué de la forma en que las personas conocen y se reconocen, dentro de un espacio determinado.

Al igual que la etología, la materia de proxémica estudia el empleo del espacio por parte de un grupo social determinado, en vista de la satisfacción de sus necesidades básicas, sobrevivencia y comunicación, siguiendo unos patrones de conducta propios, de acuerdo al lugar al que

pertenecen (Ardelean, 2000-20001, 10). Si se conjugan estas herramientas para leer el espacio, se puede al final del trabajo confrontar la información que determine si los lugares intervenidos o transformados para el beneficio de una comunidad, han sido pensados teniendo presente la necesidad de reconocimiento y apropiación social previa de cada lugar.

Reflexiones finales

Con la primera fase de recolección de datos para la lectura socio espacial, los estudiantes pudieron conocer e interpretar las necesidades de los diferentes usuarios, a partir de la aplicación de diferentes herramientas metodológicas. Elaborando un listado con las falencias detectadas, los alumnos lograron recoger información suficiente para elaborar un diagnóstico con los aspectos físicos y sociales, relevantes de cada parque lineal investigado.

Teniendo en cuenta los aspectos que promovían el uso o rechazo de estos lugares, se citan a continuación algunos de las falencias que ellos pensaron, debían ser tenidas en cuenta como parte de un diseño incluyente socialmente, en los diferentes espacios públicos de nuestra ciudad. Es importante aclarar en este apartado, que los asuntos que se enuncian a continuación son solo una parte de la lectura socio-espacial de uno de los siete parques investigados, en el transcurso del semestre 2 del 2011.

A continuación quedan registradas por los estudiantes las falencias del parque lineal La Presidenta de la siguiente manera:

- La poca iluminación en este parque, genera inseguridad en los usuarios que prefieren evitar el uso de los senderos, que conectan el parque Lleras con la avenida El Poblado.
- Los senderos texturizados para personas con limitación visual, se interrumpe en los puentes de madera que pasan sobre la quebrada, generando un peligro a los usuarios que se encuentren en situación de discapacidad.
- El parque no cuenta con dispositivos para la hidratación, aunque se diferencia del resto de los parques lineales, cuenta con un gimnasio biosaludable, donado por una empresa del área de la salud.
- Se encontraron grandes áreas subutilizadas en las que la mayoría de las personas no se apropian, debido a la poca actividad que allí se presenta.
- Se considera muy poca presencia de mobiliario que sirva para prolongar la estadía en el lugar como son las sillas, bancas y mesas.
- Los estudiantes identificaron como problema la acumulación de basuras, debajo de todos los decks de madera.
- A pesar de estar bien dotado de árboles y plantas, estas mismas se encargan de restringir la visibilidad en algunas partes del parque, sobre todo en el sendero que lleva a la gruta de la virgen.
- No existe ningún tipo de mobiliario para niños o personas de la tercera edad, a pesar de que ambos usuarios frecuentan este parque lineal.

Como conclusión de este trabajo realizado con los estudiantes, queda comprender que el problema que enfrentamos hoy al diseñar y construir nuestras ciudades, debe

empezar por conocer a quienes la conforman y la viven; no podemos construir todos los días materialidades sin comprender las necesidades reales de sus habitantes. Si aprovechamos los conocimientos que dan la experiencia de vivir cotidianamente en un lugar determinado, se puede potencializar la participación ciudadana en la construcción de ciudad, fortaleciendo de esta manera los sentidos de lugar y pertenencia, de las personas y su entorno.

Considerando que este tipo de proyectos nos acerca al compromiso social que debemos tener tanto estudiantes como profesionales del diseño, queda la propuesta como docentes y formadores en diseño, marcar un énfasis sobre las necesidades que tiene cada espacio de la sociedad. Pensando en que la planeación debe servir mejorar la tensión entre la ciudad pensada, la ciudad vivida y la apropiada, hay que dirigir la mirada hacia los que van a habitar estos lugares y con esto orientar los próximos diseños, en pro de la calidad de vida de sus futuros usuarios.

Notas

1. La toponimia tiene que ver con el estudio del origen de los nombres propios de un lugar.
2. Es importante recordar que cada vez que empleamos la palabra espacio, nos referimos al aspecto físico del lugar o la distancia para hablar.
3. Las casas, en relación con el espacio exterior se basan en una cuestión de proximidad.
4. Cita es tomada de la página 163 en: Revista Regiones. Primer semestre del año 2004. ISSN 1692-939X.
5. El concepto de imaginario “constituye una categoría clave en la interpretación de la comunicación, en la sociedad moderna como producción de creencias e imágenes colectivas”. Daniel H. Cabrera. Imaginario social, comunicación e identidad colectiva.
6. Cuadro tomado de Medellín ciudad de territorialidades. Pag. 37.

Bibliografía

- Ardelean Ciprian, F. (2000-2001) Por una nueva proxémica antropológica. Publicado en *Pan-american Journal Boletín de antropología americana*. No 37.
- Cabrera H., D. *Imaginario social, Comunicación e identidad colectiva*. Profesor de Teoría de la Comunicación, Facultad de Comunicación Universidad de Navarra. Tomado de: http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf (Consultado el 10 de octubre del 2010).
- Cedeño Perez, M. C. (2009) Ciudad y vida urbana: un esbozo teórico. En: revista *Periferia* Número 10. Instituto catalán de Antropología.
- Cedeño Pérez, M. C. (2008). *Usos y prácticas sociales en un parque público*. El caso de parque Metropolitano Les Planes de L'Hospitalet de Llobregat-Barcelona/Facultad de Geografía e Historia/Programa de Doctorado en Antropología del Espacio y Territorio.
- Cuervo Calle, J. J. ¿Vivienda, casa, hogar? La construcción del concepto “Hábitat doméstico” En: *Revista Iconofacto*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Diciembre 2010. Volumen 6, Número 7. P. 76. ISSN: 1900-2785.
- De Certeau, M. (1990) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Nueva edición, establecida y presentada por Luce Giard. Traducción de Alejandro Pescador. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente.

- Delgado, M. (1999) *El animal público: Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Madrid: Anagrama. P. 30, 33, 34.
- Echeverría, M. C.; Rincón, A. (2000) *Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. CEHAP. P. 20, 22, 25, 26, 27. ISBN: 958-9126-23-5.
- Galeano M, M. E. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit. p. 82. ISBN: 958-8173-78-7.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller Ediciones J. B.
- Gómez Gómez, H. (1994) La proxémica: un acercamiento semiótico al estudio del comportamiento humano. En: *Revista Universidad Eafit*. N. 95 Julio - Agosto. P. 82.
- Gravano, A. (2003) *Introducción antropológica de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Hall, E. T. (1990) *El lenguaje silencioso*. Versión española de Cristina de Córdoba. México: Alianza Editorial Mexicana, Pág. 173.
- Hall, E. T. (1963) *La dimensión oculta*. México: Siglo XI editores. ISBN: 968-23-1574-3.
- Lefebvre, H. (1974/1991) *The production of the space*, Blackwell, Cambridge.
- Morales, M. M. J. La ciudad, un organismo viviente. En: *Revista Universidad de Medellín*. Medellín. Octubre de 1998. N. 67. ISSN 0120 - 5692.
- Nieto López, J. R. (1996) *Lustros. Contradicciones sociales y espacio público en Medellín*. Universidad de Antioquia. P. 37, 38.
- Revista Regiones*. Centro de estudios regionales Cafeteros y Empresariales –CRECE– Instituto de Estudios Regionales –INER– de la Universidad de Antioquia. Observatorio del Caribe Colombiano. Primer semestre del año 2004. ISSN 1692-939X.
- Sanin Santamaría, J. D. (2007) *Estéticas del consumo. Configuración de la cultura material*. Medellín. P. 1, 30, 131.
- Silva, A. (2006) *Imaginario urbanos*. Bogotá: Armando editores. P. 67. ISBN 958-27-0060-2.
- Soja, E. (1996) *Trialéctica del ser*. Buenos Aires. P. 5.
- Thowinson J. (2010). "Hacer ciudad en la gran ciudad: el desafío del distrito Federal", en *Desafíos*, Vol. 22 No. 2, Universidad del Rosario. Bogotá. P 109-142.
- Abstract:** Looking to industrial design students to understand the importance of knowledge of the proxemic dynamics that result in interactions between subject and space, it is proposed for the subject of Proxemics, employ a number of methods and tools from social sciences, so that students can apply them in any type social and spatial reading. Since the form of built space influences on social behavior, it is expected that with the implementation of this methodology, students can enrich the processes of spatial analyzes that have no place in design exercises.
- Key Words:** Industrial Design - Student - Proxemics - Methodology - Context - Space.
- Resumo:** Procurando que os estudantes de design industrial possam compreender a importância que tem o conhecimento das dinâmicas proxêmicas que resultam das interações entre o sujeito e o espaço, se propõe para a matéria de Proxêmica, usar uma série de métodos e ferramentas provenientes das ciências sociais, para que os estudantes possam aplicá-las em qualquer tipo de leitura sócio espacial. Tendo em conta que a forma do espaço construído influi sobre os comportamentos sociais, se espera que com a implementação desta metodologia os estudantes possam enriquecer os processos de análise espaciais envolvidos em exercícios de design.
- Palavras chave:** Design industrial - Estudante - Proxêmica - Metodologia - Contexto - Espaço.
- (* **Herran Cuartas Coppelia**. Diseñadora industrial de la Universidad Pontificia Bolivariana. Maestrando en Antropología de la Universidad de Antioquia. Actualmente se desempeña como docente investigadora para la línea Cultura Material, en la facultad de Arquitectura y diseño de la UPB.
- (**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El proceso: transformación del espacio y los objetos en la vivienda del siglo XX

Alejandra Marín González (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 75-79. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Este trabajo propone ser una aportación a la antropología para el diseño, fundamentado a través del estudio de la transformación de los objetos y el espacio arquitectónico, para entender el proceso en el que participa la conformación de la evolución de los mismos, en este entendido del individuo como eje rector de toda actividad humana que propicia un contexto que define su propia naturaleza y a la vez lo transforma.

Palabras clave: Objeto - Vivienda - Espacio - Antropología - Diseño - Arquitectura.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 79]

Introducción

Hablar de la transformación como un sistema de relaciones ofrece una forma de dar respuesta a interrogantes que plantean, ¿Qué factores originan el cambio y como interaccionan a través del tiempo en los objetos y el espacio de la vivienda? Refiriendo al entorno con el objeto, al individuo con el entorno y al individuo con el objeto. Se planteó esta aportación en torno al “Proceso de Transformación entre el diseño del espacio y los objetos en la vivienda”, donde están relacionados estos objetos de estudio y ofrecen una prospectiva que se suma a la constitución de la antropología del diseño.

Esta lectura de los sistemas en evolución, comprenden la identidad del individuo como parte fundamental del proceso, así también la temporalidad del estudio se establece como un factor de la emergencia en el proceso para deducir los motivos de la transformación, entonces la disposición de la ciudad es un patrón del sistema emergente, que aprende de manera inconsciente y es capaz de reconocer y responder al cambio. Por ello este estudio comprende la vivienda residencial de la ciudad de Monterrey, estableciendo un periodo de 1975 al 2000. El propósito de los hallazgos, es incluir esta teoría como parte de la constitución de la antropología del diseño centrada en la conciencia sobre el individuo como centro del universo y eje integrador de la naturaleza de su existencia. Los criterios que preceden este proceso demuestran la no existencia de una argumentación como tal que nos brinde la interpretación del fenómeno estudiado, así también el proceso establece un argumento que justifica la interdisciplinariedad¹ entre el diseño arquitectónico y el diseño industrial.

Para dar respuesta a la construcción de una argumentación sobre el proceso de transformación se centro en tres etapas de desarrollo analizadas en la ciudad de Monterrey: “De 1975 a 1982, en un régimen nacionalista”, que recupera lo relativo a nuestras raíces prehispánicas, la gran plaza o mejor conocida como macro plaza, construida y terminada a mediados de los 80 una semejanza con la arquitectura prehispánica.

“De 1982 a 1990 se caracteriza por las corrientes internacionales”, la influencia de la globalización, donde lo nacional se hace internacional y lo internacional adopta rasgos de lo regional, como ejemplo el Palacio Municipal de Monterrey. (Aunque construido tiempo antes en 1974 e inaugurado 1976 fue el primero en México en utilizar prefabricados de concreto reconocido ante la arquitectura contemporánea del siglo XX).

“De 1990 al 2000 donde ya se perfila claramente en la sociedad un manifiesto de postmodernidad global”². Donde el espacio se vuelve un nodo de información, que se transforma y crece, los objetos multifuncionales llegan a ser el crepúsculo de la postmodernidad como ejemplo el Museo de Historia Mexicana.

El sustento del discurso involucra los conceptos, por ello se explican como referencia al proceso:

La sociedad comprende la referencia familiar como un conjunto de factores por los cuales los individuos y la cultura juegan un papel indeterminado de combinaciones, y ofrece como resultado productos sociales, creando una dinámica que impulsa al individuo a su adaptación firme en la actualización y aceptación circunstancial.

La funcionalidad del entorno, como un producto social, involucra un nuevo término el “contextualismo funcional”³, que forma parte de la formación social del individuo. Cabe señalar que los usuarios exponen el valor que tienen los accesos de luz y vistas en el diseño del espacio y este influye en la apreciación y utilidad del mismo.

El nivel socioeconómico distingue la clase social, basada en dos aspectos: la educación y el nivel ocupacional, donde el poder de adquisición elevado es la razón que reúne las características para el estudio, tales como: tener la posibilidad de diseñar su espacio habitable en base a sus gustos y preferencias, tener la posibilidad de viajar, practicar alguna afición o deporte, participar en actividades que generan necesidades y espacios específicos.

La influencia cultural donde los individuos son parte del proceso de socialización y configuran el éxito de la transmisión de la cultura en la sociedad, la comunicación masiva establece una relevancia por la influencia en el comportamiento del individuo, y crear una acción socializadora.

En el concepto individuo la influencia de conducta depende de la información, de las acciones de la sociedad en las que vive y emite hacia él, considera factores como las influencias culturales que adquieren un valor transformador que moldea la personalidad del individuo. Los Imaginarios sociales se involucran en el caso de la percepción y las expectativas de uso en el espacio y los objetos, donde existen de manera no consiente colectiva como una necesidad y las aficiones específicas son el resultado de prácticas sociales de los individuos que conforman el sector social estudiado, en donde existen prácticas que demandan un serie de espacios y objetos que se consideran como parte de su estructura interna social, y se establecen como necesidades traducidas en espacio y objetos de uso.

En el espacio su conformación tiene que ver con el ciudadano que se caracteriza por estar orgulloso de su espíritu laborioso y emprendedor, que de manera inquebrantable se ha forjado a través del trabajo y que enaltece su espíritu, que explica la razón de ser de los edificios en relación al sitio y su gente, a lo relativo, materializando experiencias, siendo que de ello nace la forma de la arquitectura regional del noreste.

En lo público y lo privado la percepción de los individuos promueve al usar de manera cotidiana el espacio, crea una jerarquía y de este modo se establece la diferenciación entre el espacio público y privado, los factores que intervienen, son la delimitación de fronteras, pertenencia y organización de objetos. Que depende de él individuo cómo se interpreta a sí mismo dentro de su espacio social en convivencia, y es como establece sus gustos y preferencias por determinado tipo de objetos, y actividades dentro de su vivienda.

La cultura ergonómica que influye tanto en los objetos de uso como en los espacios habitables, en toda corografía de la ocupación es esencial tener los estándares y necesidades más precisas de los usuarios, concluir en ésta parte de lo significativo que es el análisis de dichas dimensiones para hacer buen uso del espacio y dar soluciones cada vez más adecuadas del mismo, orientadas al confort y hacer consiente al usuario del uso de los objetos y el espacio requerido para su dimensión.

En consideración de los objetos la tecnología de los materiales en este caso la generación de nuevas condiciones de transformar los materiales y crear productos, determina y modifica las raíces de la cultura de una sociedad, creando una nueva cultura global del objeto y aprovechando las diferencias para difundir sus usos. Es preciso que se entienda que la labor principal de la tecnología de materiales es elaborar productos necesarios para la sociedad, prefiriendo el material y el procedimiento adecuado de su transformación.

La estética y la ética que dentro de la socio estética y a través de la exploración de actividades expresadas en lo material de la vida cotidiana, proceso denominado intercambio estético, donde existe una sustitución y continuidad en las relaciones que el sujeto establece consigo, con otros y su entorno, involucrando identidades individuales y grupales en su valoración. Y esta ética estudia los actos humanos o costumbres y por este proceso interpretamos elementos que van conformando el cambio de la sociedad en base a las manifestaciones del individuo en el mundo que lo rodea. Aquí se involucran los valores del individuo, prospectiva en sociedad y por lo tanto de los objetos y el espacio.

Estos aspectos en general estimados como manifestaciones que repercuten en la influencia de la familia, la desigualdad social, el aspecto económico y la integración productiva, elementos que influyen de manera conformadora en el individuo, siendo participe de los productos sociales tales como: estrategias de conocimiento, formación social y matrices sociales, los cuales vinculan la participación del individuo en este mundo de consumo donde ubicamos los objetos cotidianos así también el espacio habitado.

Lo simbólico puede ir definiendo una representación social materializada, convertida en acciones y en una práctica social como: el vestido, el alimento, la vivienda, los objetos, la organización del espacio. Así mismo la cultura representa la acción de elaborar de manera simbólica la naturaleza exterior e interior de la especie humana, y por ello estas apreciaciones se centran en la vivienda y en los objetos.

Todos ellos, conceptos ligados a las condiciones históricas, e ideológicas que definen los valores que encierran cuatro funciones básicas en base a lo establecido por M. Gimenez (2005) y son: "la cognitiva (esquema de percepción), identificadora (identidad social), orientación (guías de comportamiento), y justificadora (permite legitimar)"⁴. Mencionar lo que comenta el filósofo francés Edgar Morín sobre el conocimiento: "Es necesario un paradigma de complejidad que a la vez separe y asocie, que conciba los niveles de emergencia de la realidad sin reducirlos a las unidades elementales"⁵. Y sobre el método fenomenológico Bochenski, 1969 comenta: "esencialmente consiste en una visión intelectual del objeto basándose en una intuición"⁶, que fundamenta la necesidad de explicar este acto transformador en el diseño del espacio y los objetos en la vivienda y los principios integradores para su entendimiento.

Referentes del proceso

Reconocer las dimensiones analíticas antes mencionadas extrayendo los conceptos que luego formaron sus relaciones, dieron sentido a la naturaleza del proceso como es el de transformación. En el diseño del espacio convendrá existir una relación directa entre el arquitecto y el diseñador de objetos para que reconozcan de manera conjunta y en su totalidad los requerimientos de las necesidades. El objeto evoluciona en razón del desarrollo de la tecnología lo cual implica educación sobre el uso de los mismos y la sociedad con las influencias externas culturales y de valores influyen y determinan las preferencias en los individuos, de este modo la ciudad establece una fisonomía que denota el dominio económico por el uso de objetos.

Esquema de relación

Se explica gráficamente como el Individuo + Sociedad: como tendencia en el proceso la evolución constante en relación con su entorno, considerando todo lo que conlleva su participación social y sus implicaciones culturales. Individuo Diseñador + Individuo Objeto: Responder a necesidades de la realidad y no de lo real y que esta demanda facilite la existencia de los objetos en general. Espacio + Objetos: Valor del espacio y de objetos en un contexto específico.

Principios del proceso

Tanto el individuo como el objeto material son inseparables desde el momento mismo en que el individuo primitivo utiliza y elabora herramientas de caza, suministra una solución a sus necesidades básicas. Los usuarios adoptan y manejan lo que deciden usar en base a necesidades cotidianas, estos aspectos se convierten en cosas, espacios de la vida diaria, logrando la transformación de casas en viviendas, espacios en lugares y cosas en pertenencias.

Reflexionar sobre el diseño como un proceso dinámico que se transforma y se adapta constantemente a los diversos momentos de la naturaleza del individuo y su contexto. Ofrece la proporción de facilitar, por medio del análisis, entender de los usuarios como brindan un significado a los objetos y al espacio en la vivienda, implicando el reconocimiento de una dinámica de cambio que añade características muy peculiares al proceso.

Los factores de relación en el recorrido cotidiano del espacio y el uso, es lo que define la forma del espacio y su dimensión, confrontar la cuestión de la forma del espacio es también entender las relaciones filosóficas, paradigmas científicos que con una continua evolución de la sociedad establece valores que solicitan el reconocimiento de marcos culturales y siempre se refiere a significados y a evolución.

Características de transformación

El espacio en los 70s en la Ciudad de Monterrey. Este tiempo se asocia a la postmodernidad que divorciada de

las formas clásicas y al mismo tiempo retomando parte de su contenido comunica al mundo cosas nuevas a través de la forma diferenciando cultura de masas y cultura de elite, las diferentes acciones de la combinación propusieron aproximaciones culturales locales y realismo empleando elementos de la arquitectura doméstica como pérgolas, celosías, cornisas y molduras.

Los objetos de la vivienda en los 70s en la ciudad de Monterrey. Se populariza lo intelectual y se hace accesible, regenerándose el uso del color, la textura y materiales, formando un lenguaje visual constituido por símbolos y metáforas que encierran la influencia del pasado, se desarrolla la informática aplicada y lanzan al mercado aparatos electrodomésticos, sumando la transformación del tamaño de los componentes por el lanzamiento del circuito integrado en los aparatos, el desarrollo de la fibra óptica se emplea en redes telefónicas y se desarrollan plásticos como el policarbonato, plásticos metal, etc.

El espacio de la vivienda en los 80s en la ciudad de Monterrey. Aparecen las formas en acción donde el cambio lo muestra la suspensión de espacios públicos y decreciente valor de uso y aparece la permanencia de formas donde las cosas construidas son superiores a las personas y bajo esta postura se plantea el ir descubriendo el significado de cada objeto en cada cultura, posterior a ello surge el minimalismo comprendiendo lo esencial con una posición pasiva y dominio de lo técnico por medio de la repetición del ritmo geométrico, unidad y simplicidad.

Los objetos en los años 80s en la ciudad de Monterrey. La informática domestica comienza su aplicación con la primera PC y se desarrolla el almacenamiento de datos digitales estos avances trajeron un desarrollo de la tecnología aplicada y surge el termino de aldea global con la revolución de los materiales, surgen grupos que defienden el significado del objeto más que su uso práctico, subrayando la importancia de la ergonomía y haciendo conciencia social dirigida a diseños relacionados con el medio ambiente y la ecología desarrollando productos reciclables. El espacio en la vivienda de los años 90s en la ciudad de Monterrey. Expresa la cultura del fragmento y muestra a la arquitectura la desmaterialización y el caos, esta articula partes aisladas formando una unidad así también apartando una posibilidad de cambio con formas caóticas de la naturaleza (teoría de fractales)⁷, finalmente la desmaterialización se hace presente por medio de luz, cristal y acero, espacio vacío y sólido, siendo que la ligereza, traslucidez y luminosidad creando un ambiente acogedor y en armonía con el usuario.

Los objetos en los años 90s. La ecología y la comunicación se vuelven factores relevantes y esto se suma a la iniciativa de utilizar fuentes alternativas de energía solar y eólica estableciendo principios en los objetos de obsolescencia planificada y susceptible al reciclaje o reparación.

Conclusiones. Aportación a la antropología

Considerando que lo diseñado siempre proviene de lo humano y ha ocupado a través del tiempo un significado y una forma de ver la vida, se entiende que entre el diseño del hábitat y el diseño de la organización tenemos el diseño industrial como campo de acción y concluimos

en la influencia mutua entre elementos que forman la propuesta en el proceso y que se unen para dar sentido al diseño.

Las motivaciones de la transformación se centran que en los sistemas, la evolución de los factores en el proceso de transformación origina una forma superior a su función y es cuando se convierten en emergencias siendo que estas responden a las necesidades cambiantes de su entorno, para entender estos proceso complejos que se producen donde dejamos de analizar la emergencia y así se genera la auto organización del sistema por medio de la emergencia artificial de la vida cotidiana.

Es importante entender al individuo y su apreciación emocional ya que a través de ello percibe los objetos, básicamente es una expresión de su propia identidad e involucra aspectos en esta expresión tales como el diseño visceral que nos habla de la apariencia, el diseño conductual que indica el placer de uso y el diseño reflexivo que resulta de la racionalización.

Esta propuesta interpretativa procura desmembrar este fenómeno de transformación y mutua dependencia como un proceso compuesto por fenómenos encadenados y permite apreciarlo desde una prospectiva para consolidar nuestra historia en un lapso de tiempo donde la responsabilidad de ampliar la visión a tal grado que podamos vivir el contexto con sensibilidad y resolviendo de manera armónica las necesidades de nuestros congéneres.

La aportación conceptual involucra del espacio:

- Geometría del espacio
- Usos de objetos y espacio.
- Espacio social y espacio privado
- Delimitación de fronteras.
- Economía y dimensión espacial.
- Accesibilidad a situación geográfica.
- Proporción de objetos.
- Distribución del mismo.
- Instalaciones especiales.
- Adecuación con entorno interno.
- Confort y utilidad.
- Aprovechamiento del espacio.

De los objetos:

- Psicología percibida.
- Cultura ergonómica.
- Pertenencia y uso.
- Seguridad.
- Ética y estética.
- Influencias internacionales.
- Espacio y proporción.
- Costo.
- Influencia cultural.
- Percepción y expectativas.
- Desarrollo tecnológico.
- Valores del individuo.

Aquí entonces se habla de un supuesto conceptual que encierra la auto organización del sistema involucrando aspectos fundamentales como flexibilidad y el ecosistema que la constituyen. Entonces el proceso recursivo nos ayuda a entender que la causa-efecto no es lineal y que

todo lo producido se auto organiza, advirtiendo la relación entre el espacio y el objeto en un ambiente donde el individuo y la sociedad, forman con su articulación, la emergencia y su relación se hace recursiva.

Finalmente podemos conceptualizar el diseño como la transmisión de valores que remite a marcos culturales, comparte criterios sociales y se refiere a significados, cada estilo o corriente que se manifiesta dentro del diseño describe una visión del mundo, una concepción del tiempo y una idea definida del sujeto.

Notas

1. Relacionar la disciplina de la arquitectura y el diseño industrial, ofrecen estudios interdisciplinarios en la comprensión y resolución de los problemas, Amos Rapoport (1972), nos dice sobre ello: "Que a todo proceso corresponde a un sistema capaz de analizarlo y de describir sus principios".
2. Adriá, M. (1996). *Una Arquitectura contemporánea/ México 90s*. (1a. Edición. ED.). Barcelona, España.: ED. Gustavo Gili, S. A.
3. Término utilizado y trasladado a la teoría de la arquitectura por la defensa al entorno y adaptación al medio ambiente de la arquitectura.
4. Giménez, M. (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, volumen uno, México, D.F. CONACULTA, pág. 67.
5. Morín, Edgar (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Séptima reimpresión, Barcelona, España, Ed. GEDISA, S.A.
6. Bochenski, I. M. (1969). *Los métodos actuales de pensamiento*. Sexta edición, ED. RIALP, S.A.
7. Teoría de fractales, El concepto fue desarrollado por Benoit B. Mandelbrot. La Teoría Fractal es la disciplina científica que investiga la naturaleza de los fractales y su potencial aplicación.

Bibliografía

- Adriá, M. (1996). *Una Arquitectura contemporánea / México 90s*. (1a. Edición. ED.). Barcelona, España.: ED. Gustavo Gili, S. A.
- Bochenski, I. M. (1969). *Los métodos actuales de pensamiento*. Sexta edición, ED. RIALP, S.A.
- Gifford, EV, y Hayes, SC. (1999). Contextualismo funcional: Una filosofía pragmática de la ciencia del comportamiento. En W. O'Donohue y R. Kitchener (Eds.), *Manual del conductismo* (págs. 285 a 327). San Diego: Academic Press.

Giménez, M. (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, volumen uno, México: D.F. CONACULTA, pág. 67.

Mandelbrot, B. (1993). *Los objetos fractales. Forma, azar y dimensión*. Tusquets Editores, S.A., ISBN 978-84-7223-458-1.

Morín, Edgar (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Séptima reimpresión. Barcelona: Ed. GEDISA, S.A.

Rapoport, A. (1972). «*House Form and Culture*» (Morfología de Vivienda y Cultura). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1969. Existe una edición en castellano: «*Vivienda y cultura*», traducida por Conchita Diez de Espada. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.

Abstract: This work intends to be a contribution to anthropology to design, founded through the study of the transformation of objects and architectural space, to understand the process involved in shaping the evolution of the same, in this understanding of individual as the linchpin of all human activity that fosters an space that defines its very nature and at the same time transforms it.

Keywords: Object - House - Space - Anthropology - Design - Architecture.

Resumo: O trabalho propõe um aporte à antropologia para o design, fundamentado através do estudo da transformação dos objetos e o espaço arquitetônico, para entender o processo do qual participa a conformação da evolução deles, entendendo ao individuo como eixo reitor de toda atividade humana que propicia um contexto que define sua própria natureza e à vez o modifica.

Palavras chave: Design - Objeto - Residência - Espaço - Antropologia - Arquitetura.

(* **Alejandra Marín González.** Diseñadora Industrial y Arquitecta. Master en Ciencias de la Administración con especialidad en Relaciones Industriales. Doctorado en Filosofía con acentuación en Arquitectura por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Coordinadora del Centro de Investigación de Diseño Industrial en la Facultad de Arquitectura de la UANL, siendo líder del CA-UANL-294, Cultura del Diseño.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Pedagogía del Diseño. ¿Es enseñable el diseño?

Carlos Alberto Merchán Basabe (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 79-89. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: noviembre 2012

Resumen: Este artículo tiene como punto de partida dos preguntas epistemológicas: ¿Es posible enseñar diseño? y ¿Qué del diseño debemos enseñar a los futuros profesores de diseño de las Universidades formadoras de docentes y qué a los profesionales del diseño? Para responder, se toman en cuenta los conceptos de pedagogía y de diseño tomando como referentes a autores como Löbach, Maldonado, Bonsiepe, Heskett, Zimmerman, Bürdek, entre otros. El diseño es una actividad exclusivamente cognitiva que exige la realización de cinco acciones: problematizar, conceptualizar, idear, concebir y plas-

mar. Desde dicho concepto se refiere lo que es enseñable del diseño y qué es lo enseñable para los futuros licenciados en diseño y sus distinciones con los profesionales diseñadores.

Palabras claves: Diseño - Pedagogía del diseño - Enseñanza - Profesor - Profesional.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 89]

Primera cuestión: un acuerdo. Notas sobre el concepto de pedagogía y pedagogía del Diseño

Empezaré diciendo que la pedagogía es el Logo estructurado y flexible, producto del estudio y la reflexión epistémica que el profesor realiza sobre el saber subyacente a los elementos del acto educativo que favorecen el desarrollo humano positivo. En ese sentido, la pedagogía es una disciplina y debe estar acorde con el beneficio que una sociedad persigue en un momento dado de su historia. Concebirla como un logo, una disciplina, es otorgarle un campo de realidad por el cual indagar. Tal realidad, parece existir un consenso al respecto (Piaget, 1964; Ausubel et al, 1958; Unigarro, 1999; Velázquez, 2000; Zuluaga, 1996, 2002; Zambrano, 2003), se refiere al ser humano inmerso en el acto educativo, tanto quien aprende como quien enseña y los contextos donde éste acto comunicativo acontece. Pensar en el acto educativo en términos pedagógicos supone estudiar, investigar y reflexionar en torno a siete cuestiones: la enseñabilidad del saber disciplinar, la educabilidad de las personas, la educatividad del maestro, los ambientes de aprendizaje, la historia de la pedagogía en la disciplina, la comunicación educativa y la didáctica tanto general como disciplinar.

A continuación presento y explico cada uno de ellos en relación con el diseño. Para efectos didácticos he dejado de último la enseñabilidad del saber disciplinar pues es el objeto de este artículo.

La educabilidad de las personas. Éste elemento del acto educativo invita al pedagogo a estudiar y reflexionar acerca de la posibilidad cognitiva, física y moral que tiene una persona de ser educada, de aprender lo que esperamos que aprenda en los ambientes donde esperamos que lo aprenda mediante las acciones de enseñanza que consideramos adecuadas.

En relación con el diseño la pregunta pedagógica sería ¿Qué capacidad cognitiva, física y moral tiene un estudiante de aprender diseño? ¿Qué del diseño puede aprender? ¿Con qué rigor y profundidad? ¿Qué dominios de conocimiento previo poseen estos discípulos? ¿En qué contextos sociales han crecido y qué han aprendido en ellos?

Por ejemplo, el aspecto físico como la motricidad, la altura y cantidad de fuerza capaz de ejercer el aprendiz serán determinantes para el uso de herramientas y escenarios de trabajo en el desarrollo de acciones de diseño y precisión. De igual modo si la actividad se desarrolla en equipo, el desarrollo moral del estudiante de pregrado y de preescolar será un factor decisivo para poder trabajar con otros, ser empático y desarrollar acciones cooperativas y de colaboración; valorar lo bueno de lo malo y establecer juicios sobre dichas conductas y acciones; actuaciones indispensables en el diseño. Por último, el estadio de desarrollo cognitivo (Piaget, 1940) en que se encuentra el estudiante de preescolar le impide desarro-

llar acciones abstractas indispensables para proyectar acciones futuras, algo que en suma es relativamente fácil para el estudiante de postgrado.

Por ende, el factor físico será un determinante de lo que pueda o no pueda hacer el aprendiz en su dimensión pragmática. El desarrollo moral determinará lo que puede valorar o no y si puede trabajar con otros en qué medida lo hará y que tan exitoso será dicho trabajo; finalmente el desarrollo cognitivo será un factor distintivo de lo que puede o no aprender el sujeto. Los tres serán un determinante de la complejidad en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje del diseño.

Pero ¿Cómo definir ésta complejidad?

La edad parece ser un aspecto concluyente para definir la complejidad en tanto establece una relación interdependiente entre lo físico, lo moral y lo cognitivo; conociendo la edad del estudiante es posible determinar, en gran medida, lo que puede y no puede aprender y hacer, cómo puede aprenderlo y con qué tipo de recursos puede hacerlo; por ejemplo, un niño de preescolar puede aprender qué es el diseño como actividad proyectual (Bonsiepe, 1968), por supuesto, pero no aprenderá lo mismo que un estudiante de postgrado dadas las diferencias cognitivas que hay entre ellos. Pero la edad no es el único criterio de la complejidad.

Maldonado (2001) define la complejidad como el grado de incertidumbre que tenemos sobre una cuestión que debemos resolver. Esto es, la mayor o menor cantidad de información que se posea sobre dicha cuestión y que determina lo que podemos o no hacer para resolverla. A mayor cantidad de información desconocida, mayor es el grado de complejidad y viceversa, será menor la complejidad por ejemplo, si frente a una tarea de diseño desconocemos sólo un dato. Por tanto, la complejidad vista desde esta perspectiva estará determinada por el conocimiento que poseamos sobre un dominio y la experiencia que tengamos del mismo. Así, una actividad como diseñar un vaso puede ser de baja complejidad para los niños si estos niños son artesanos, y de alta complejidad para el adulto, si éste no sabe cómo se realiza tal artefacto. No obstante, debo señalar que la complejidad no sólo está determinada por la cantidad de información que se conozca o no por la edad, sino también por el número de actividades que debamos realizar para resolver la situación y por el tipo de operadores sobre los que debemos actuar para alcanzar dicha solución. Es decir, pese a que uno pueda desconocer un solo dato, o uno posea experiencias y conocimientos sobre la situación a resolver es posible que el número de actividades para obtener ésta solución sean exageradamente largas y dispendiosas, es decir complejas; o que los elementos u operadores (Simon y Newell, 1972) con los que debemos interactuar para hallar la solución sean difíciles de emplear, es decir complejos.

Por ejemplo, se ha propuesto una tarea de diseño a un grupo de estudiantes “diseñar una prótesis de pie y cuello de pie para un atleta de alto rendimiento, cuyo peso es de 60 Kg., corredor de pista y salto alto y que quiere seguir corriendo y saltando de modo profesional. Es posible que desconozcamos un solo dato ¿Cuál es el pie amputado? No obstante, desarrollar la prótesis implica el uso de materiales que quizá no manejemos del todo o no manejemos sus procesos pese a conocer sus propiedades o pese a conocer su propiedades y cómo procesarlo, la maquinaria que debemos emplear para su fabricación es exageradamente difícil de manejar. En cualquiera de los dos casos tratamos con una actividad de alta complejidad, tanto para los niños de preescolar como para los estudiantes de postgrado.

Estos factores, no tan detallados, están en sí mismos en el pionero artículo de Goel y Pirolli (1996) *Problem of design*, donde definen los problemas de diseño como problemas débilmente estructurados (mucha complejidad por ende, respuestas divergentes) y fuertemente estructurados (menor complejidad, por ende, respuestas convergentes).

En suma, la complejidad no se determina sólo por la edad sino por la experticia que poseemos sobre el dominio de conocimiento que tratamos, el dominio basto de estrategias de solución y las experiencias de vida en el trabajo de resolver estos problemas; el número de actividades y operadores que debemos manipular para obtener la solución. Empero, la mayoría de los docentes de diseño y/o tecnología no contemplan estos factores como críticos para el diseño de actividades de enseñanza o aprendizaje, con lo que muchos de los trabajos de aula terminan catastróficamente en fracasos y dolores de cabeza tanto para los estudiantes como para los docentes.

Pero a veces la cuestión no sólo es determinar qué puede hacer el estudiante, también pasa por lo que el docente puede o no puede hacer en términos pedagógicos. A este aspecto me refiero en la siguiente viñeta.

La educatividad del maestro. La reflexión pedagógica pasa también por estudiar, cuestionar y mejorar la capacidad que tiene el educador o mediador para promover el aprendizaje en los aprendices. Esto no sólo se refiere a si el maestro es un experto de la disciplina a enseñar, sino también si en realidad cuenta con el dominio y el conocimiento de los aspectos de educabilidad de los aprendices, de la didáctica de la disciplina, de los ambientes de aprendizaje necesarios para enseñar y aprender, entre otros. En suma los dominios que permiten al maestro asumir con éxito el rol de enseñante.

En relación con el diseño, no basta con que el docente sea diseñador y que, por tanto, el dominio disciplinar lo tenga; es necesario que el docente conozca los modos, medios y formas en que las personas aprenden a diseñar, diseñan, con qué medios lo hacen y en qué ambientes. Estas experiencias le permiten al docente caracterizar las actividades pedagógicas y la mediación necesaria para promover el desarrollo de las competencias de diseño. Es claro que muchos diseñadores, reconocidos por demás, no son buenos maestros. No porque sean malos diseñadores, no, no son buenos docentes porque carecen de educatividad. La pregunta pedagógica en este aspecto puede resumirse en una autoevaluación del maestro y su quehacer

¿Estoy yo, docente-diseñador, en capacidad de enseñar lo que debo enseñar a estos aprendices? ¿Qué me hace falta aprender para mejorar mi acción mediadora como docente, con éste aprendiz?

Los ambientes de aprendizaje, alude al saber que debe tener el maestro sobre los escenarios adecuados para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza y mediación pedagógica. Los ambientes son un factor decisivo tanto para llevar a cabo las acciones de enseñanza y mediación pedagógica como para asegurar el aprendizaje. Ellos relacionan e integran de modo interdependiente, la intencionalidad pedagógica, las actividades, la comunicación, los agentes y los espacios físicos o digitales.

Para el caso del diseño, no será lo mismo realizar actividades de diseño que implican bocetación y fabricación de modelos en un aula de escritorios unipersonales, fijos y con un brazo para escribir, que en un taller con mesas de dibujo para graficar, mesas de trabajo, herramientas y maquinaria apropiada; y viceversa, no se podrá disertar sobre el diseño, las escuelas, sus teorías y sus productos en un taller mientras en el que otras personas construyen, empleas ruidosas herramientas y generan tóxicos al pintar, cortar, soldar; el lugar adecuado será entonces el aula de puestos unipersonales.

No será lo mismo un taller de diseño para niños de escuela que para estudiantes de universidad, aunque las actividades pueda ser la misma, por ejemplo, diseñar un empaque que proteja un objeto que cae de diez pisos de altura evitando que se quiebre, rompa o dañe. Los escenarios físicos deben ajustarse a los sujetos que aprenden, deben ser acordes con las actividades que se realizarán y con las intencionalidades de aprendizaje.

Es fácil, por tanto, entender que la intencionalidad de aprendizaje no sólo define qué debe aprender el estudiante y qué enseñar el docente, sino que además precisa en su totalidad el tipo de ambiente que se requiere, el tipo de actividades que se espera sean realizadas; el tipo de agentes que podrán hacer uso de los mismos ambientes y los modos en qué podrán comunicarse durante el desarrollo de las actividades. Las intencionalidades por ende, expresan la complejidad determinada por el docente.

Más adelante explicaré cómo emerge y se seleccionan las intencionalidades pedagógicas.

La reflexión pedagógica que debemos adelantar en relación con los ambientes de aprendizaje puede resumirse en torno a tres preguntas: ¿Qué tipo de ambiente de aprendizaje será el más adecuado para alcanzar la intencionalidad pedagógica propuesta?

La historia pedagógica de la disciplina. Conocer las prácticas y formas cómo otros maestros y comunidades, en otros periodos de la historia, han resuelto estos mismos cuestionamientos sobre la educabilidad, la educatividad, los ambientes de aprendizaje, la didáctica y la enseñabilidad, hacen parte de la historia de la pedagogía.

Cabe señalar que cada docente es en sí una historia pedagógica viva, sus prácticas como estudiante son una forma de construir esa reflexión histórica y se reflejan en su actuar como docente. El ejercicio de diseño que más le impactó cuando era estudiante es sin duda el ejercicio de diseño que más emplea a la hora de enseñar. Esa memoria pedagógica se robustece con la narración de

otros maestros, de otros estudiantes, mediante eventos académicos y artículos como este. Construimos esta historia pedagógica con el fin de mejorar nuestras prácticas y promover mejores resultados en nuestros estudiantes. Las preguntas pedagógicas que respondemos aquí son: ¿De qué manera se ha enseñado el diseño? ¿Cómo han enseñado estos temas otros docentes? ¿Cómo los aprendí yo? ¿Cómo lo han aprendido otros estudiantes? ¿Qué tipos de ambientes y actividades emplearon? Etc.

La didáctica. La didáctica es parte de la pedagogía que estudia los cómo y con qué enseñar la disciplina. En el caso del diseño sería ¿Cómo y con qué enseñar diseño? Los cómo hace referencia a las estrategias didácticas particulares y generales que empleamos para enseñar; generales son todas aquellas estrategias que son comunes a todas las disciplinas escolares; por ejemplo, inducción, deducción, trabajo colaborativo, etc. las particulares hacen referencia a las estrategias propias de cada disciplina; por ejemplo, la matemática tiene una forma particular de enseñarse que difiere de las formas en que se enseña la física o la contabilidad aunque todas tienen que ver con resolución de problemas numéricos.

El diseño tiene estrategias particulares que los docentes de diseño empleamos para su enseñanza. Muchas de ellas están referidas a la solución de problemas, necesidades y deseos y por tanto, coinciden con los métodos de diseño. Así por ejemplo tenemos estrategias como “la descomposición de los problemas en subproblemas” (Alexander, 1960; Löbach, 1976; Munari, 1982; Bürdek, 1996); sistema hombre-máquina, cuadros morfológicos, Investigación de los límites (Jones, 1968); la sinéctica (Gordón y Price, 1968); el método proyectual (Bonsiepe, 1976), El DATUM, el DFX o diseño por factores (Alcaide et al, 1998); el análisis de objetos (Büch, 1992; Merchán, 2001; Plazas, 2007) entre otros.

Para reconocerlas basta leer los clásicos *Métodos de diseño* de Christopher Jones (1968) o *Diseño de producto* de Alcaide et al (1998) o *Cómo nacen los Objetos* de Munari (1982) o los textos de Donald Norman (1986, 1996) *Psicología de los objetos cotidianos* y *El ordenador Invisible*. Pero en suma, podemos resumir estas estrategias para la enseñanza del diseño en cuatro: métodos de caja negra o *black box*, métodos de caja transparente o *glass box*, métodos de diseño autorregulado y métodos para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente. La pregunta por el con qué enseñar hace referencia al uso de material didáctico y recursos educativos. En el caso del diseño como en la enseñanza de la tecnología los recursos didácticos están a la mano del docente: cualquier artefacto, proceso, sistema o servicio es susceptible de ser estudiado, comprendido, intervenido, mejorado y reemplazado. Por ende, hasta un zapato puede ser convertido en objeto didáctico y permitirá al docente-diseñador, enseñar diseño.

La comunicación educativa. Se estudia y reflexiona el acto comunicativo que sucede durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tanto en la vía del discurso docente-estudiante como el de estudiante-docente, estudiante-estudiante, ambiente de aprendizaje-agentes, recursos didácticos-agentes.

Este aspecto de la pedagogía, a mi modo de ver, es poco considerado. Se da por sentado pero es un factor decisivo

para coordinar los otros aspectos del acto educativo. El discurso comunicativo es el factor que permite, aumenta y mejora la mediación en el proceso, es fundamental para el desarrollo de transferencia cognitiva y de aprendizajes a otros contextos.

En éste aspecto nos preguntamos por: ¿Qué tipo de lenguaje, discurso y vocabulario debo emplear con base en el saber a enseñar y los aprendices que tengo a cargo: técnico, o cotidiano; profundo y riguroso o general y escueto; abstracto o concreto; explícito o implícito; directivo o conciliador?

En el caso del diseño mucho del vocabulario que se emplea es técnico-abstracto y por ende, riguroso y profundo, lo cual puede aumentar la complejidad para su adquisición y complejizar las actividades de aprendizaje. De allí que valga afirmar que la pedagogía se refleja en el acto comunicativo-dialógico entre agentes, ambientes de aprendizaje y recursos didácticos.

A lo anterior se hace necesario agregar estos otros interrogantes: ¿Qué canales de comunicación emplearé con mis estudiantes para ofrecer mediación pedagógica? ¿La comunicación en el aula será unidireccional o multidireccional? ¿Habrá comunicación fuera del aula, en qué medida y bajo qué criterios?

Finalmente, La enseñabilidad de los saberes. Esta cuestión es, ante todo, una pregunta de orden epistemológico. El pedagogo se cuestiona, estudia y reflexiona acerca del saber a enseñar, en éste caso, el diseño. Las preguntas que surgen son: ¿es el diseño un objeto de conocimiento? ¿Se puede enseñar el diseño? ¿Qué del diseño se puede enseñar? ¿Qué puedo enseñar del diseño a éste semestre, curso, persona? ¿Cómo se construye el conocimiento en el diseño? ¿Qué relaciones y teorías epistemológicas explican la construcción del conocimiento del diseño? Al igual que en las anteriores cuestiones pedagógicas que conforman el acto educativo, explicaré la enseñabilidad del saber dando respuesta a estos interrogantes y ejemplificándola desde el diseño. Esa es la segunda cuestión que abordó en este artículo y que da subtítulo al mismo: ¿Es enseñable el diseño?

A modo de resumen, sobre la primera cuestión.

Empecé este artículo señalando que la pedagogía es el logo estructurado y flexible, producto del estudio y la reflexión epistémica que el profesor realiza sobre el saber subyacente a los elementos del acto educativo que favorecen el desarrollo humano positivo. Que los elementos del acto educativo sobre los cuales se sucede esta reflexión epistémica son: la educabilidad de las personas, la educatividad del maestro, los ambientes de aprendizaje, la historia de la pedagogía en la disciplina, la comunicación educativa, la didáctica tanto general como disciplinar y la enseñabilidad del saber disciplinar (aspecto que explicaré en el siguiente apartado).

He procurado una serie de ejemplos y argumentaciones alrededor de este concepto de pedagogía para vislumbrar lo que sería la pedagogía del diseño, por tanto, señalaré que por pedagogía del diseño entenderemos aquella reflexión epistémica subyacente a los elementos del acto educativo que hacen posible enseñar y aprender diseño en los contextos escolarizados y que propenden por el desarrollo de un ser humano positivo, un ser diseñador. Quiero aclarar que el uso del adjetivo positivo refiere a

que tal desarrollo humano debe ser coherente con el progreso del individuo y a su vez acorde con los ideales de la sociedad justa y fraterna que progresa de manera equilibrada y honesta. Es decir, sin canibalismos, genocidios o acciones deshumanizante del sujeto y sus congéneres. Tres conclusiones iniciales se pueden extraer de todo lo expuesto hasta aquí:

El diseño es una disciplina escolar en tanto es susceptible de ser pedagógicamente cuestionado, estudiado y reflexionado. Ahora bien, es necesario acotar que todo saber es pedagógicamente tratado y por ende, potencialmente, es un saber escolar. No hay un dominio de conocimiento que no sea susceptible de ser pedagogizado (con el perdón de la arcaica expresión).

No todas las personas pueden diseñar en el sentido estricto de la disciplina aun cuando todas las personas tienen la capacidad creativa para hacerlo; en tanto, disciplina escolar es necesario aprenderla mediante un acto educativo intencionado; quien no ha estudiado el diseño carece, potencialmente, de los saberes necesarios para diseñar, no de sus condiciones.

Es posible formar docentes que enseñen diseño. Ello conlleva a pensar en una profesión distinta, aunque paralela, a la de los diseñadores profesionales. Por lo cual, pueden existir no sólo quien diseña (el diseñador) sino quién enseña diseño; ojo, que no es lo mismo que enseñar a diseñar. No se puede enseñar a diseñar, se puede enseñar diseño y cómo diseñar. Explicaré esta afirmación más adelante.

Segunda cuestión: el desacuerdo. Notas sobre la enseñabilidad del Diseño

Finalicé el primer apartado con un esbozo general sobre la enseñabilidad del diseño, donde nos preguntamos: ¿Es el diseño un objeto de conocimiento? ¿Se puede enseñar el diseño? ¿Qué del diseño se puede enseñar? ¿Cómo se construye el conocimiento en el diseño? ¿Qué relaciones y teorías epistemológicas explican la construcción del conocimiento del diseño? ¿Qué puedo enseñar del diseño? Ahora abordaré cada cuestión para clarificar la enseñabilidad del diseño.

Comenzaré afirmando que el diseño es enseñable. Es enseñable en tanto posee un objeto de conocimiento. ¿Cuál es ese objeto de conocimiento? Para ello revisaré algunas de las más conocidas afirmaciones que se han hecho al respecto, las analizaré con el fin de sentar mi posición y establecer los argumentos que me permitirán ratificar la sentencia que acabo de lanzar.

Bernd Löbach (1976), Bernhard Bürdek (1996), Yves Zimmermann (2000) John Heskett (2001) entre otros señalan que el diseño es una disciplina, esto quiere decir que piensa un trozo de la realidad, su objeto de estudio según estos y otros autores bien puede ser: “la configuración estética de los productos que satisfacen las necesidades humanas”, “la configuración psíquica, técnica y comunicativa del entorno material”; “la actividad proyectual”; “la configuración de los artefactos de bien y consumo para el beneficio del ser humano”. Para Bonsiepe por el contrario, el diseño es una actividad proyectual y no tiene el estatus de disciplina.

En suma, su objeto de estudio es la habilidad técnico instrumental que permite la configuración del mundo artificial que mejora (alivia) la relación técnica del hombre con el mundo natural. Su dominio material es por tanto el contenido de éste dominio instrumental: los métodos y conceptos que el diseño emplea para dicha configuración artificial.

Por ejemplo para Bonsiepe, el diseño estudia “los macroproblemas de la política tecnológica y los microproblemas de la construcción mecánica” entre estos últimos “el control formal” (psicología ambiental, semiótica de los objetos, etc) y la biónica como medio que permite expresar tecnológicamente lo que la naturaleza ha hecho durante siglos de incansable evolución. Para Bürdek, retomando expresiones que Norman expuso en 1988, centra la discusión en los aspectos que él denomina el software y el hardware del diseño; siendo el software las llamadas funciones comunicativas del objeto (formal, indicativa, simbólica, técnica, etc.) y el hardware, los aspectos físicos del artefacto que dan materialidad al software. Para Löbach, además de estos últimos son necesarios los dominios que se refieren a las ciencias auxiliares del diseño, la arquitectura, el urbanismo, etc y que, como señala Bonsiepe “condensan en la impronta visual de la cultura material”.

Para Lengyel el diseño, por el contrario, ha tenido diversos dominios materiales según la época, por ejemplo, en los “años cincuenta, la ergonomía; años sesenta, la planificación y la metodología; años setenta, los aspectos sociales; los ochenta, la sensualidad” (Bürdek, 1996). Bürdek agregará para los noventa la miniaturización y compactación y para los primeros años del dos mil, el software, que no hace referencia al aspecto computacional, sino desarrollo de interfaces usuario-máquina; algo en que coinciden con Zimmermann. Donal Norma por su parte, propone como dominio material “Las prestaciones, el modelo conceptual, la visibilidad, la topografía, el principio de retroalimentación” en la actividad de configuración de los artefactos.

Para estudiar el dominio formal y material, el diseño como disciplina posee métodos y procedimiento propios de indagación, lo que le otorga su carácter de sistemático y le permite al diseñador, el sujeto disciplinar, establecer relaciones entre el objeto de estudio, el dominio material y los productos disciplinares. En el caso del diseño, ya lo señale atrás, son los métodos ideados para dicha indagación.

Finalmente, desde la perspectiva de estos autores el marco conceptual del diseño, aquello que le otorga su carácter gramatical, que permiten integrarlo teórica y gramaticalmente a un campo conceptual de la realidad y hace posible su divulgación y expresión, está conformado por un conjunto de conceptos y procedimientos técnicos y materiales fundamentales y sistemáticos, ellos son: los factores humanos, ergonomía, antropometría, geometría descriptiva, memoria, aprendizaje, procesos de manufactura, etc. Es éste marco conceptual lo que permiten establecer un diálogo entre expertos, lo que aún e identifica a la comunidad de diseñadores.

No obstante, desde mi punto de vista la mirada sobre el diseño debe superar lo instrumental, los dominios externos, pragmáticos. El diseño es mucho más que el

conocimiento de técnicas proyectuales y de manufactura, mucho más que el conocimiento de métodos y teorías semiótico-perceptivas, mucho más que conceptos estéticos, formo-funcionales-estructurales. El diseño es una actividad exclusivamente neurocognitiva consistente en dar cuerpo en forma creativa al conocimiento, bajo la forma de un algo material o lógico que se ocupa de proveer soluciones a problemas, satisfacer o generar necesidades, o complacer deseos. En suma, el diseño es un proceso cognitivo fundamental para la supervivencia de la humanidad.

Luego, lo enseñable del diseño no puede ser solamente los dominios externos, las habilidades pragmáticas, sino que debe ocuparse del estudio de los procesos cognitivos que la persona realiza cuando soluciona los problemas del mundo natural, el mundo de lo artificial, el mundo de lo psíquico y lo técnico instrumental que se suceden entre ellos. Esto es lo que lo convierte al diseño en una disciplina.

Imaginemos ahora tres circunferencias que se entrecruzan una representa el mundo de lo natural (MN), otra representa el mundo de lo artificial (MA) y otra, el mundo de lo psíquico (MP) en la intersección entre ellas, la central, se presentan los problemas: situaciones de carencia de las cuales generalmente conocemos su inicio pero desconocemos o la meta, o el modo de llegar a ella, o carecemos de los medios y saberes para alcanzar la meta aunque en ocasiones la sepamos; por ejemplo, hacer una prótesis que sea más parecida a la región del cuerpo que reemplaza, conocemos la meta pero no el modo de llegar a ella.

En las intersecciones que se dan entre MN y MA se hayan las dificultades técnico-instrumentales que el hombre debe enfrentar: ¿cómo cruzar un río caudaloso? ¿Cómo alcanzar la fruta que está muy alta? ¿Cómo mejorar el artefacto? ¿Cómo generar un hábitat seguro y versátil a los cambios del clima y las amenazas del medio natural y el aumento de la familia?. Entre MN y MP se hayan las necesidades humanas y de las otras especies: ¿Cómo darle de comer a mi mascota mientras no estoy? ¿Cómo embellecer mi hábitat? ¿Cómo mejorar la pesca, la caza y la preparación de los alimentos? Finalmente, entre MP y MA aparecen los deseos, un tipo de aspiración que no es necesidad pero que sin llegar a la categoría de problema a veces se convierte en tal, por ejemplo: deseamos que nuestro dispositivo celular (que sirve para sacar y recibir llamadas) posea cámara, agenda, radio, grabadora, video grabadora, post tips, etc. Todos ellos son artefactos individuales pero deseamos tenerlos todos juntos, a la mano. Esta descripción sintetiza los aspectos instrumentales, pero nos interesa saber cómo se resuelven estas necesidades, deseos y problemas desde lo cognitivo.

Son seis acciones que evidencian el diseño como proceso cognitivo: problematizar, conceptualizar, idear, configurar, seleccionar y plasmar alternativas de solución a situaciones de orden técnico. Las acciones problematizar y conceptualizar son comunes a las actividades tecnológicas. Mientras que las otras cuatro son exclusivas del diseño. La plasmación otorga a la actividad cognitiva un sustrato material perceptible, y puede ser representaciones gráficas (bocetos, planos técnicos, representaciones CAD y simulaciones), modelos estéticos formales o modelos funcionales.

Dichas acciones aparentemente se suceden de modo secuencial, es decir, la segunda depende de la primera y así sucesivamente; lo cual no es del todo equivocado, pero en realidad las cinco primeras acciones se suceden de modo paralelo, operan sobre recursos de memoria y actividades metacognitivas en un constante ir y venir interactivo entre ellas. Sólo la acción de plasmar se sucede de modo secuencial después de haber completado las cinco iniciales; esto es así, dado que la plasmación es en sí una habilidad pragmática externa al proceso cognitivo y puede entenderse como parte de los dominios técnico-instrumentales.

La imagen que expresa de modo sucinto esta idea supone por un lado un amplio rectángulo que representa la actividad neurocognitiva, ella encierra un cuadrado donde se soportan las cinco acciones descritas como iniciales del diseño: la problematización, la conceptualización, idear, configurar y seleccionar; de dicho cuadrado y contenido en el rectángulo sale la plasmación que si bien es un proceso instrumental es también cognitivo y se percibe como un proceso perceptivoespacial. Finalmente, a este gran rectángulo cognitivo se sobrepone en uno de sus lados las circunferencias entrelazadas descritas atrás y que son los espacios problematizadores.

Las acciones se unen de modo dinámico en constantes *feedbacks* que expresan el sentido multidireccional, multiseccional, interactivo y paralelo entre ellas. Las líneas que unen tales acciones cognitivas son los dominios técnico-instrumentales y conceptual-gramaticales, insumos necesarios para ejecutar cada acción cognitiva. Por simplicidad, he omitido todas las posibles relaciones entre estas.

Al interior de cada acción se realizan los procesos de memoria (sensorial, de corto plazo, de trabajo y de largo plazo) fundamentales para integrar las experiencias de vida y de conocimiento a la acción de diseñar, mientras que los procesos metacognitivos gobiernan toda la acción de diseño y son las que controlan y autorregulan el proceso de diseño.

Los dominios técnico-instrumentales y los conceptual-gramaticales constituyen la base de conocimiento del diseño, son dominios externos a la actividad neurocognitiva, por ello sus referentes pueden cambiar: por ejemplo, los principios de diseño de una escuela u otra, los tipos de problemas que abordamos, etc... por esta razón la actividad de plasmación, se realiza por fuera del acto cognitivo tal como se observa en la imagen. Durante la plasmación los procesos de memoria y metacognición se realizan de manera conjunta mientras se da cuerpo material a las acciones de pensamiento.

De manera que la imagen se completa al agregar a la base del rectángulo tales dominios técnicos instrumentales que confluyen con la actividad neurocognitiva del diseño y los dominios externos. La plasmación sigue siendo externa y ajena, tanto a los dominios externos como a los cognitivos, dado que es el producto final del diseño. Los procesos de memoria y metacognición articulan los dominios externos con la actividad neurocognitiva de diseño.

Estas acciones cognitivas y dominios externos definen lo enseñable del diseño, y establecen lo que futuros licenciados en diseño y profesionales del diseño o dise-

ñadores deben aprender. Por tanto, desde mi perspectiva pedagógica, el diseño estudia no sólo el dominio técnico-instrumental y conceptual-gramatical que el diseño emplea para dicha configuración artificial sino además, los procesos cognitivos que subyacen al acto creativo, el modo en que la actividad neurocognitiva opera sobre estos dominios externos para alcanzar la meta: la solución a los problemas técnicos del ser humano con su entorno. Este es su objeto de estudio, su dominio material.

¿Qué es entonces lo enseñable del diseño? En suma tendremos tres aspectos enseñables los referidos a los procesos neurocognitivos, los referidos a los dominios instrumentales y los dominios conceptual-gramaticales. Siendo lo cognitivo el de mayor importancia.

En el aspecto cognitivo enseñaremos cómo pensar y operar cognitivamente en, para y durante la resolución de situaciones de orden técnico-instrumental que el ser humano enfrenta con el ambiente natural, el ambiente artificial y el mundo psíquico y que se resumen en problemas, necesidades y/o deseos. A continuación presento cada uno de estos aspectos.

Las acciones cognitivas

Dentro de este aspecto están la problematización, idear, configurar y seleccionar.

Problematizar hace referencia a la primera fase de la solución de un problema, es decir a la identificación, y se define como capacidad que tiene la persona para comprender y definir las dimensiones y variables que constituyen la situación problema con el fin de formularlo en forma concisa y precisa para, posteriormente, concebir y proponer alternativas de solución. Ello implica entre otras cosas, la definición o estado inicial o situación generadora, ello conlleva a una revisión histórica, si se quiere antropológica, del problema y sus soluciones para detectar qué hace falta por resolver o qué se puede mejorar, donde está la falla o situación que hace que la respuesta no exista o la que existe no sea del todo satisfactoria.

Problematizar implica además, identificar la meta o solución del problema, que no significa determinar el producto final; aquí sólo definimos sus atributos y criterios de evaluación, así como las condiciones y normas que debe cumplir la solución para ser satisfactoria. Esta problematización permite caracterizar las condiciones de diseño. La problematización nos da ideas sobre los métodos que debemos emplear o qué podemos usar.

En términos cognitivos la problematización implica acciones de identificación, diferenciación, comparación y síntesis.

Idear es la acción de generar ideas mediante un conjunto de acciones mentales, sistemáticas, que la persona realiza con el fin de articular conocimientos, prácticas y juicios en pro de una representación mental propositiva. Las ideas son pensamientos de orden propositivo de carácter binario (son o no son realizables), que por naturaleza son creativas, siempre tendientes a resolver una situación problema, satisfacer una necesidad o suplir un deseo o aspiración. La idea para ser reconocida como idea, exige ser enunciada a otros que la reconocen como tal y la valoran en su sentido binario (la acogen o no).

Para lograr este éxito, especie de selección natural, la idea es creativa, en tanto presenta y propone nuevas formas de entender el mundo, de hacer evidentes relaciones que antes no lo eran, de hacer visible aquello que para otros no estaba presente.

Idear es, entonces, explorar posibles y nuevos caminos de solución a un problema; surge con la problematización y se da en paralelo. En la medida en que la caracterización del problema y la definición de sus variables, normas condiciones y meta se van definiendo, el cerebro opera en la generación de ideas. Pero Idear es una capacidad creativa que debe ser favorecida en los procesos educativos, por ello es necesario estudiar y practicar medios y modos para el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad y el pensamiento crítico.

En términos cognitivos, la ideación implica descubrir nuevas relaciones donde no son evidentes, ver el mundo de un modo distinto a como el resto del mundo lo ve, identificar situaciones y relaciones complejas entre el mundo natural, el artificial y el psíquico. Será necesario, por tanto, estudiar el modo en que los sujetos desarrollan estos procesos de generación de ideas con el fin de aprender a pensar en forma creativa. Las posibilidades de ideación y diseño para la generación de soluciones conllevan a una revisión de la naturaleza del diseño es decir, a revisar los conceptos propios del diseño, la tecnología y la ciencia, sus relaciones y sus transformaciones prácticas y formales y estructurales.

Idear anuncia la existencia de más de una posible solución, lo cual indica que el diseño es por naturaleza divergente.

Configurar significa darle un orden lógico a esas ideas bajo la organización sistemática de conocimientos y técnicas, estructurarlos bajo un mismo criterio, de modo que expresen nuevos conceptos (artefactos, procesos, sistemas o servicios), de allí que también se reconozca el diseño como un proceso comunicativo (Bürdek, 1990; Bonsiepe, 1976; Löbach, 1971; Zimmermann, 2002; Heskett, 2005; Norman, 1999), cuya semántica, semiótica y sintaxis son propias (funciones indicativas, simbólicas, estético-formales, funciones prácticas y técnicas).

Configurar exige reconocer diversas estrategias de fabricación (procesos, técnicas), los recursos materiales e instrumentales y económicos; formas de control del proceso. Darle sentido conceptual a las ideas. Si bien las ideas eran representaciones propositivas de la solución, estas eran en sentido general, etéreas, carentes de cuerpo material, razón por la que durante la configuración el diseñador le otorga materialidad, corporeidad al señalar qué materiales se emplearán, qué estructura y qué forma definitiva tendrá.

En sentido cognitivo la configuración exige combinar de modo novedoso, conocimientos y experiencias, lo que Gordon y Price (1968) denominaron pensamiento sinéctico e implicará ir de lo extraño a lo conocido o de lo conocido a lo extraño.

Finalmente, Seleccionar incluye, identificar, diferenciar, comparar y decidir, todas operaciones mentales (Feuerstein, 1970). Identificar una alternativa de solución sobre otras, supone procesos de caracterización, de definición de rasgos bajo criterios de verdad, en éste caso esos criterios son: que la solución en efecto sea solución del

problema, que funcione, que sea susceptible de realizarse, que sea económica. Identificar supone establecer esos rasgos de identidad y pertenencia.

Diferenciar por su parte, es una forma de identificar por descarte de rasgos, rasgos distintivos que son enjuiciados bajo criterios de verdad: pertenece o no pertenece, contiene o no contiene; así, diferenciamos bajo comprobación. Por ejemplo, si queremos saber en qué se diferencia las tendencias de diseño de los años 60 en relación con los seguidos en los años 90, es necesario identificar, es decir, atribuirle rasgos de identidad y pertenencia al proceso de los años 60 (rasgos que señalaremos como X) y luego al proceso de los 90 (rasgos que señalaremos como Y); con dicha caracterización, por comprobación, chequeamos que eventos están en aquel o no en las tendencias actuales y pasadas, si contiene un rasgo X de identidad, podemos asegurar que es proceso de los 60 y no proceso de los 90, y viceversa, si contiene un rasgo Y será de los noventa y no de los 60.

El éxito de la diferenciación radica justamente en el éxito de la identificación, y en la definición acertada de esos criterios de descarte. La diferenciación surge en el mismo momento en que nos proponemos lograr un diseño nuevo, distinto a un diseño ya generado.

Identificar y diferenciar una alternativa de otra, parece una tarea trivial y obvia, pero estas operaciones mentales adquieren un valor significativo cuando se trata de comparar las alternativas con el fin de, ahora sí, seleccionar la más adecuada.

Seleccionar es tomar una decisión, es inclinar la balanza a favor de unos rasgos de identidad y pertenencia; lo cual se logra mediante procesos de diferenciación y comparación. En la comparación los criterios de juicio son los mismos para una u otra alternativa y no se trata de verificar que contiene una u otra sino de valorar las fortalezas y aspectos a mejorar que una u otra contienen. Con tal comparación el proceso de toma de decisiones es más fácil ya que, por lo general, se opta por aquella alternativa que contiene mejores rasgos en función del problema que se desea resolver.

Los dominios técnico-instrumentales

En el aspecto instrumental enseñaremos cómo resolver estas situaciones desde el estudio, comprensión y dominio de los métodos de diseño. Ello incluye acciones como plasmar y conocer los métodos de resolución de problemas. Sin duda al finalizar su revisión, coincidiremos en que es el aspecto más estudiado del diseño y al que más energías pedagógicas le invertimos. Cabe la pregunta: ¿Es en verdad lo más importante cuando se quiere estudiar el diseño?

Veamos en qué consiste cada uno.

Plasmar una solución es la materialización bidimensional (bocetos, planos, planes) o tridimensional (modelos estético formales, modelos estético funcionales y prototipos) del diseño. Plasmar es dar forma a algo que hasta entonces era inmaterial: la idea. Hace visible el ingenio y la creatividad del que idea-diseña, expresando con medios físico-materiales o digitales-representacionales la diversidad de respuestas argumentadas a una problemática específica.

Plasmar es dar a conocer a otros lo que era oculto para ellos, el pensamiento, expresando mediante relaciones físico-tangibles e inteligibles, los argumentos que sustentan tal desvelamiento. En este caso la plasmación presentar lo diseñado, expone la idea a otros para su aceptación y el reconocimiento de la misma como una idea válida. La plasmación implica un dominio más instrumental que cognitivo. Por ello es necesario estudiar:

- Los códigos, lenguajes y formas de comunicación (oral escritos, gráficos, audiovisuales, computacionales)
- Las estrategias de representación, simulación, modelamiento y fabricación;
- Las técnicas, procesos y procedimientos de elaboración de dichos medios de plasmación.
- El conocimiento y dominio de las herramientas y propiedades de los insumos, la manipulación y fabricación de dichos modelos y/o prototipos sea por medios digitales asistidos por computador o por medio físicos.
- Los modos de exposición, marketing y portafolios

El dominio sobre los métodos de resolución de problemas. Los problemas siempre implican la búsqueda y reconocimiento de nuevos saberes, de nuevas estrategias y formas de acción que antes no se habían llevado a cabo y que por tanto, generan una transformación cognitiva (teórica o metodológica) de la persona que lo soluciona. En el aprendizaje del diseño, se hace necesario estudiar y comprender los problemas, las necesidades y los deseos susceptibles de solucionarse con la intervención del diseño y de la tecnología, por tanto cómo y con qué solucionar tales situaciones de orden técnico-artefactual que surgen en la relación entre el ser humano y el ambiente natural, entre el ser humano y el ambiente artificial y entre el ser humano y otros seres humanos (el mundo psíquico (Löbach, 1976)).

Desde este aspecto instrumental lo enseñable sería:

- La problematización o métodos de identificación de problemas, ya no desde la perspectiva cognitiva sino desde lo pragmático.
- Los métodos de diseño, tantos como sean posibles,
- Problemas de diversa naturaleza: los referidos a lo técnico, los alimentos, el vestuario, el hábitat, el transporte, entre otros tantos, a mayor diversidad mayores posibilidades que, desde lo cognitivo, se logre una transferencia de saberes y soluciones.
- Las relaciones interdependientes entre problemas, soluciones, diseños y ejecución de modo que se vislumbra el proceso tecnológico completo y cíclico, posibilitando con ello procesos de innovación y desarrollo desde el diseño.
- Las soluciones existentes con el fin de develar de ellas, los principios que la rigen, así como reconocer los problemas, necesidades o deseos que resolvieron. Esto se puede lograr desde la metodología de análisis de objetos.
- Los métodos de gestión, planificación, administración, control y ejecución del proyecto de diseño.

En el aspecto conceptual-gramatical son enseñables los conceptos propios del diseño y de las disciplinas auxiliares.

En el primer caso enseñaremos retomamos los propuestos por los grandes autores del diseño:

- Los macroproblemas y microproblemas, el control formal, psicología ambiental, semiótica de los objetos, la biónica (Bonsiepe, 1970);
- El problema comunicativo del software, las llamadas funciones comunicativas del objeto: formal, indicativa, simbólica, técnica, etc.; el problema técnico del hardware, los aspectos físicos del artefacto que dan materialidad al software, la miniaturización y compactación (Bürdek, 1996);
- “Las prestaciones, el modelo conceptual, la visibilidad, la topografía y el principio de retroalimentación” de Norman (1991);
- La planificación y la metodología (Gugelot, 1963; Alexander, 1964; Jones, 1968);
- Los aspectos sociales del diseño (Löbach, 1976);
- La sensualidad (Lengyel, 1965; Sostrass, 1970);
- Los materiales y los procesos de manufactura (Morris, 1876)

Es este dominio conceptual-gramatical lo que permite que maestros del diseño y diseñadores de diversas áreas puedan dialogar sobre el diseño como objeto de conocimiento.

En el segundo caso enseñamos de las disciplinas auxiliares como antropología, historia, arte, economía, política, ergonomía, antropometría, biónica, computación, entre otras. El cuadro 3 recoge estos aspectos.

- La ergonomía (McCormick, 1980; Estrada, 1997)
- La antropometría
- El arte, la estética (Kandisky, 1970)
- La semiótica (Maldonado, 1970)
- La racionalidad matemática y científica (Maldonado, 1970; Escuela de HfG de ULM)
- La política (Bonsiepe, 1976)
- La economía (Löbach, 1976)

Además de esto, es enseñable los productos de la tecnología, objetivos formales del diseño: los artefactos, los procesos, los sistemas y los servicios.

Artefactos, aquellas manifestaciones de la tecnología que son de carácter tridimensional, perceptibles por los sentidos y de manipulación humana, tales pueden ser herramientas, instrumentos, utensilios, aparatos, dispositivos, instrumentos y máquinas, entre otros, los cuales sirven para una gran variedad de funciones. Se trata de productos industriales de naturaleza material que son percibidos como bienes materiales por la sociedad.

El estudio de los artefactos implica el estudio de las variables de diseño:

- La función práctica, para qué sirve el artefacto, cuál es su designio (Zimmermann, 2000)
- La función técnica, de qué modo y con qué operadores logra cumplir la función práctica. Cómo se relacionan sistémicamente, dichos operadores.
- La función estético-formal, establece los aspectos de control formal (Wong, 1989), tipo de diseño, textura, color, configuración geométrica y tamaño.

- La función indicativa, todas aquellas prestaciones comunicativas que hacen posible comprender cómo funciona un artefacto y usarlo con éxito. Estas se basan en la percepción, la atención y la memoria.

- La función simbólica, todas aquellas representaciones de status y prestigio inmersas en el artefacto mediante configuraciones contextuales y comunicativas.

- La estructura, la organización interdependiente, sistémica de los elementos que configuran el artefacto y que le permiten soportar cargas, esfuerzos y pesos de forma equilibrada y cohesionada. La estructura es dependiente de los materiales y la forma.

- La evolución histórica de las ideas y los artefactos, que determinan la génesis histórica tanto del problema como de las soluciones; esta variable permite comprender los principios teleonómicos y teleológicos de los artefactos. Con ello se comprende las relaciones interdependientes entre los avances de la tecnología, la ciencia, la cultura, la sociedad, la economía, la política, entre otras y que son decisivas para el diseño y sus materializaciones tecnológicas.
- Los principios teleonómicos y teleológicos. Las finalidades y las herencias de los artefactos.

- Los sistemas de transmisión de movimiento y potencia, hace referencia al estudio de los sistemas mecánicos, sus tipos y fuentes de generación de energía, las finalidades transmitir energía o movimiento.

- Los sistemas de control, hace referencia al estudio de los sistemas que permiten el control y administración de la energía que entra al sistema de transmisión o generación de potencia, sus tipos y finalidades. Los sistemas de control más estudiados actualmente son los electrónicos.

Los procesos por el contrario, son acciones sistematizadas que permiten la transformación de recursos y situaciones para lograr objetivos, productos y servicios esperados. Los procesos tecnológicos incluyen el diseño, la manufactura, la planificación, la evaluación, el mantenimiento y la producción entre otros. Tales procesos tienen un grado de verdad comprobada por la tradición en su uso y por la eficacia y eficiencia demostrada en sus resultados. Ejemplos: la manera de fabricar un mueble, de realizar un arroz, de reciclar.

Los sistemas tecnológicos son diseños que involucran componentes, relaciones y procesos, que trabajando conjuntamente permiten el logro de objetivos deseados. Se manifiestan en contextos tales como la salud, el transporte, el hábitat, la comunicación, la industria y el comercio entre otros. El sistema proporciona una visión integral de la tecnología en tanto abarca distintas dimensiones de la actividad humana: el trazado de una calle, la generación y distribución de la energía eléctrica, las TIC, la agricultura, las organizaciones sociales son ejemplo de sistemas tecnológicos.

Los servicios son actividades de fundamento humano, expresiones del desarrollo social, destinadas a brindar mediante el uso de artefactos, procesos y sistemas y bajo criterios de control, organización y regulación –especializada o no– un beneficio a un grupo social, persona o entidades vivas, es decir, satisfacer las necesidades de la colectividad.

El producto generado como solución entraña en sí mismo el proceso cognitivo de diseño: idear, configurar, plasmar

y socializar; y por el otro, la selección de la solución, que a su vez incluye, identificar, diferenciar, comparar y decidir. Además enuncia la existencia de más de una posible solución, lo cual indica que se han empleado estrategias de pensamiento creativo y divergente.

Finalmente, a la par con el estudio de estos factores enseñables del diseño es necesario vivenciar las acciones mismas de diseño, es decir, hay la acción de diseñar. Los aspectos cognitivos, técnico-instrumentales y conceptuales-gramaticales, no son garantía de saber diseñar, valga decirlo. Diseñar es la acción misma que evidencia el diseño como proceso neurocognitivo. No se puede enseñar a diseñar a las personas esta es una habilidad que se adquiere de modo personal y a través de la experiencia misma de diseñar, de resolver problemas, necesidades o deseos del orden material. Diseñar implica diseñar, no es sólo poseer la base teórica (qué es diseño y saberes sobre lo que se diseña) Diseñar es una acción pragmática y deontológica materializada en el producto. A modo de resumen de la segunda cuestión...

En acápite afirme que el diseño es enseñable en tanto posee un objeto de conocimiento: los procesos neurocognitivos que problematizan, conceptualizan, idean, seleccionan, configuran y plasman de manera creativa al conocimiento bajo una forma material o lógica que es respuesta a los problemas del mundo natural, el mundo de lo artificial, el mundo de lo psíquico y lo técnico instrumental que se suceden entre ellos. En suma, el diseño es un proceso cognitivo fundamental para la supervivencia de la humanidad.

He presentado los argumentos que me permiten llegar a tal conclusión, explicando estas seis acciones cognitivas (problematizar, conceptualizar, idear, seleccionar, configurar y plasmar). Desde dicho concepto he referido que lo enseñable del diseño puede resumirse en tres aspectos: los referidos a los procesos neurocognitivos, los referidos a los dominios instrumentales y los dominios conceptual-gramaticales. He esbozado cada uno de ellos. Tres conclusiones pueden extraerse de este acápite: Lo enseñable del diseño no se reduce a los dominios técnico-instrumentales, los dominios conceptuales-gramaticales, sino que debe ocuparse del estudio de los procesos cognitivos que la persona realiza cuando soluciona los problemas del mundo natural, el mundo de lo artificial, el mundo de lo psíquico y lo técnico instrumental que se suceden entre ellos. Esto convierte al diseño en una disciplina.

Identificado lo enseñable del diseño es posible determinar las intencionalidades pedagógicas de aprendizaje. Ello se realiza al cruzar la educabilidad del estudiante, la educatividad del maestro y la enseñabilidad del saber. la intencionalidad estará determinada por lo que el estudiante puede aprender, hacer y valorar, lo que a su vez define qué de todo lo enseñable del diseño es susceptible de trabajarse con el estudiante y si yo maestro tengo la capacidad para enseñarlo (es decir domino el tema) a estos aprendices (es decir, conozco sus características, potencialidades y dificultades a la hora de abordar este tema). Finalmente revalidamos, no todas las personas pueden diseñar en el sentido estricto de la disciplina aun cuando todas las personas tienen la capacidad creativa para hacerlo; es indispensable por tanto estudiar lo enseñable

del diseño. Esto es lo que estudian los diseñadores. A esto es que se ocupan los pedagogos del diseño.

Cierre

Es necesario que las escuelas de diseño y las facultades de educación que forman licenciado en diseño o tecnología, que el diseño es un proceso neurocognitivo que supone además, otro conjunto de acciones de orden pragmático, deontológico, social y comunicativas que le permiten al diseñador (la persona) configurar, expresar, representar sus conocimientos disciplinares y culturales e históricos en artefactos, procesos, sistemas o servicios. El diseño no es idea, no es planeación, ni es tecnología, el diseño no fabrica el objeto en su presentación final, apenas si lo esboza de modo tridimensional en modelos estético formales y/o funcionales. El diseño concibe, configura y proyecta hacia el futuro estos artefactos; le otorga a la idea esa potencia de lo posible, de dejar de ser pensamiento a ser posibilidad. En este sentido vale señalar, que una vez se tiene una idea esta se decanta en procesos de investigación y metodologías que permiten su *gestaltung*, la anticipación de una creación articulada en saberes, técnicas, experiencias y conceptos.

Bajo estos preceptos, revisados de modo general en este artículo, les propongo comprobar por su cuenta que el diseño es en efecto un conjunto de procesos cognitivos. Le propongo realice un ejercicio de diseño en voz alta, grábese con su celular o una grabadora de audio mientras procura resolver el siguiente problema: "Diseñar un utensilio de cocina que expresen una de las teorías de la creación del universo".

Grabe absolutamente todo lo que diga y haga, desde la problematización hasta la plasmación. Finalizaremos el ejercicio con la bocetación que presenta la idea. Claro, usted puede ir hasta la elaboración de un modelo estético formal. Una vez hallamos concluido siéntese a escuchar con atención toda la grabación, identifique qué partes del discurso evidencian las cinco acciones cognitivas: problematizar, conceptualizar, idear, configurar, seleccionar; cuáles los dominios técnico-instrumentales y conceptuales-gramaticales y cuales la plasmación. Realice un mapa del orden en que surgen estas y podrá ver como el dominio cognitivo aparece con mayor recurrencia, mucho más que el técnico-instrumental y sólo un poco más que el conceptual-gramatical. Comprobado ello, retomemos la pregunta de más atrás: ¿Es necesario invertir tanto tiempo a la enseñanza de los dominios técnico-instrumentales?

Finalmente cerraré este artículo concluyendo que el diseño si se puede enseñar, es enseñable, y por tanto, pedagógicamente tratado. Por ende, el reto es construir una pedagogía del diseño sobre la base de lo cognitivo más que de lo instrumental y lo conceptual.

Anexo

Para resolver el ejercicio de diseño propuesto Usted debería:

Buscar una teoría de la creación del universo distinta al Big Bang, teoría que puede ser filosófica, científica, religiosa o mitológica. Por ejemplo, la teoría de la creación del Génesis en la Biblia. La que denominaremos, "Teoría Cristiana de la creación del Universo".

De esta teoría será necesario, derivar sus conceptos fundantes o principios de la teoría. Es decir, problematizar la tarea de diseño. ¿Qué utensilio de cocina es necesario diseñar o rediseñar? ¿Qué principios tiene la teoría de la creación del universo seleccionada? Como ejemplo la Teoría Cristiana en el génesis manifiesta como principios de la creación: una fuerza creadora externa, la maleabilidad de la masa (barro) en la producción de los seres, el espacio conforma el universo, la belleza, y la semejanza (la del hombre hecho a imagen y semejanza de Dios).

Deberá conceptualizar estos principios. es decir qué significa "fuerza creadora externa", "maleabilidad", "universo", "belleza", "tiempo", "semana", "semejanza" y cómo pueden estos principios ser expresados tecnológicamente.

Con la conceptualización de los principios anteriores, se debe idear y configurar un artefacto que satisfaga un problema o necesidad de la cocina, el proyecto de diseño. Por ejemplo, para los conceptos anteriores, el SACCO del movimiento de contracorriente puede ser una buena expresión de ellos... el usuario tiene la potestad de CREAR algo con el SACCO (tal como lo hizo Dios con el Barro) puede gestar una silla, una cama, un sofá, un juguete, un arma de defensa, o una tranca para detener la puerta, etc. El SACCO es maleable. Y la forma que adquiere es una representación a semejanza de una silla, un sofá, una cama pero no son silla, cama o sofá. Ahora piénselo para la creación del utensilio de la cocina.

Ahora debe pensar en las condiciones, normas y meta del artefacto que diseñaremos para la cocina, por tanto es necesario una segunda conceptualización para pensar en las condiciones del contexto en que el objeto se desenvolverá y será usado. Por ejemplo, no es lo mismo tener un objeto para cortar el pan que para cortar la bolsa de los granos; o un artefacto para fritar que uno para escurrir los fritos. No es lo mismo si estos objetos están a la vista que si están guardados en un cajón o un sistema protector.

Finalmente deberá seleccionar de sus ideas aquella que mejor represente la teoría y la funcionalidad del artefacto. Aquí es donde entran los dominios externos.

Como verá, es más un desarrollo de procesos cognitivos que un despliegue de saberes disciplinares.

Bibliografía

- Bauhaus Archiv, B. (1998) *Bauhaus 1919-1933*.
 Bayley, S. (1992) *Guía Conran del diseño*.
 Bönsiepe, G. (1975) *Teoría y Práctica del diseño industrial. Elementos para una manualística crítica*. Editorial Gustavo Gili, 1978 (Edición castellana; Traducción a la edición italiana de 1975).
 Bürdek, B. (1990) *Diseño. Historia, teoría y métodos*. Editorial Gustavo Gil y Gili.
 Cross, N. (2003) *Métodos de diseño: estrategias para el diseño de productos*.
 Heskett, J. (2002) *El diseño en la vida cotidiana*.

- Löblich, B. (1976) *Diseño Industrial*. Editorial Gustavo Gili, 1981 (Edición castellana; Traducción a la edición ALEMANA de 1976).
 Maldonado, T. (1993) *El diseño industrial reconsiderado*. Editorial Gustavo Gili

- Munari, B. (1983) *¿Cómo nacen los objetos: Apuntes para una metodología proyectual?* Editorial Gustavo Gili.

- Munari, B. (1968) *El arte como oficio*. Editorial Gustavo Gili.

- Norman, D. A. (1990) *La psicología de los objetos cotidianos*. Editorial Nerea.

- Norman, D. A. (1998) *El ordenador Invisible*. Paidós.

- Norman, D. A. (2004) *El diseño emocional*. Paidós.

- Pineda Cruz, E. (1998) *Lenguajes objetuales posicionamiento: un marco de orden cultural y empresarial para el diseño de objetos*.

- Selle, G. (1975) *Ideología y utopía del diseño: contribución a la teoría del diseño industrial*.

- Ulrich, K. T. (2004) *Diseño y desarrollo de productos: enfoque multidisciplinario*.

- Zimmermann, I. (2002) *Del diseño*. Editorial Gustavo Gili.

Abstract: This article has as its starting point two epistemological questions: Is it possible to teach design? and What of the design must we teach to future design teachers of the Universities that form teachers and what to design professionals? To reply, take into account the concepts of pedagogy and design by taking as reference to authors like Löblich, Maldonado, Bonsiepe, Heskett, Zimmerman, Bürdek, among others. The design is a purely cognitive activity which requires the completion of five actions: problematize, conceptualize, devise, design and shape. From this concept relates what is teachable design and what teachable to future graduates and their distinctions design professional designers.

Key words: Design - Design Pedagogy - Teaching - Teacher - Professional.

Resumo: Este artigo tem como ponto de partida duas perguntas epistemológicas: É possível ensinar design? e O que do design devemos ensinar aos futuros profissionais do design? Para responder, se consideram os conceitos de pedagogia e de design tomando como referentes a autores como Löblich, Maldonado, Bonsiepe, Heskett, Zimmerman, Bürdek, entre outros. O design é uma atividade exclusivamente cognitiva que exige a realização de cinco ações: problematizar, conceitualizar, idear, conceber e plasmar. Desde esse conceito refere-se o que se pode ensinar do design e que é o ensinável para os futuros licenciados em design e suas distinções com os profissionais designers.

Palavras chave: Design - Pedagogia do design - Ensino - Professor - Profissional.

(*) **Carlos Alberto Merchan Besabé**. Director del grupo de investigación EPISTEME de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Profesor de planta vinculado al Departamento de Tecnología de la UPN. Licenciado en Docencia del Diseño de la UPN; Especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo de la UNAD y candidato a Magíster en Tecnologías de la información aplicadas a la educación de la UPN. Diplomado en alumno, diseño y docencia de cursos virtuales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El Taller de Proyección en diseño de Vestuario: un espacio para la construcción de conocimientos

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 90-94. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: octubre 2012
Versión final: enero 2013

Viviana Polo (*)

Resumen: El presente Proyecto de Investigación, pretende obtener respuesta a un conjunto de cuestiones fundamentales que en primera instancia permitan reconocer la identidad y metodología de los Talleres de Proyección del Programa de Diseño de Vestuario de la Universidad San Buenaventura de Cali, que como ejes de fundamentación transversal de la estructura curricular, posibiliten su ajuste para el trabajo sobre las dinámicas de metodologías para la creación, la construcción y la divergencia en el pensamiento con la finalidad de concebir, desarrollar y producir los objetos y los usos para el vestir humano.

Palabras clave: Construcción de conocimiento - Creatividad - Diseño de vestuario - Proyección - Creación.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 94]

Introducción

En la última etapa del proceso formativo académico del Programa de Diseño de Vestuario de la Universidad San Buenaventura de Cali, se encuentra el desarrollo de los Proyectos de Grado –de acuerdo con lo establecido por el Documento Curricular de Acreditación presentado al MEN¹–, en donde los estudiantes llevan a cabo el desarrollo de un proyecto, que reúne en torno a la complejidad de una problemática todas las temáticas vistas a lo largo de la carrera, y puntualmente los desarrollos conceptuales y teóricos vistos en los Talleres de Proyección. En esta instancia se ha encontrado por parte de todo el personal a cargo del proceso y acompañamiento (directores, tutores y asesores) y por los mismos estudiantes, una diversa aplicación indagación-investigación que desde la formación dan múltiples plataformas en métodos de investigación y dinámicas metodológicas que si bien son propias del diseño y trabajadas en los Talleres de Proyección, no han sido afianzadas y particularizadas lo que deja indeleble la identidad del proceso puntual de proyección y gestión de proyectos en los procesos en Diseño de Vestuario, según la perspectiva temática y los objetivos de aprendizaje y enseñanza específicos en cada taller, y un puente pendiente de construir entre un taller y otro, en los aspectos metodológicos del diseño. Una explicación de esta situación es la diversidad de formas de trabajo metodológico que utilizan en sus clases los docentes, que según la hipótesis planteada no han sido delimitadas y enmarcadas, y que además tiene un importante tinte desde lo subjetivo. Aunque las metodologías aplicadas están encaminadas hacia el desarrollo de la creatividad² y que son complementadas y estructuradas con mayor orden desde lo instrumental³. Estos dos factores fundamentales no están equilibrados de manera acorde y equilibrada estructurados, dan como resultado final en el proceso de formación una diversidad que produce dispersión en la formación investigativa y de propuesta creativa. En consecuencia es importante que a partir del reconocimiento de los métodos particulares y subjetivos, como insumo para la estructura del proceso académico, se incorporen a los lineamientos de metodologías propias del

Diseño y dentro de ellas la investigación que sea una base para la estructuración de la expresión divergente, la creatividad y la identidad del Diseño de Vestuario y por ende encontrar ese quien y que del Diseñador de Vestuario.

Por esta razón, a partir del trabajo metódico y de empoderamiento reflexivo y creativo de una metodología que permita a la díada docente-estudiante en el contexto específico del Taller, ligar los problemas propios del campo disciplinar del diseño y a su vez de las especificidades del Diseño de Vestuario, con una metodología de investigación y gestión de proyectos y procesos apropiada a la producción de vestuario –incluyendo su diversificación– que, como una herramienta estratégica general, les posibilite enfrentar el análisis y solución de problemas dentro de un conjunto de etapas y momentos formales, hasta llegar a la formulación de conclusiones que les permitan tomar decisiones sustentadas en lo metodológico del campo profesional. Partiendo de una base de visión de conjunto, que permitirá las variaciones específicas en dependencia a las especificidades de cada taller.

Esto último es posible de llevar a cabo, realizando un trabajo de investigación desde la base curricular formal y documentado que permita recuperar, desde las entre sábanas mismas del programa las formas de trabajo que históricamente y hasta el momento se realizan los estudiantes y docentes con base en las orientaciones y guías didácticas, con la finalidad de describirlas, analizarlas y reformularlas y así construir una metodología de investigación y gestión de proyectos y procesos adecuados a las temáticas de talleres de proyección y a toda la estructura académica del programa de Diseño de vestuario. Algunas preguntas que guían el proceso de indagación y estructuración en este Proyecto, son:

- ¿Cómo es el proceso de trabajo que llevan a cabo docentes y estudiantes en los Talleres de Proyección del Programa de Diseño de Vestuario, con base en lo previsible en los procesos disciplinares del Diseño?
- ¿Cuál es la postura relacional académica/intelectual de los Docentes de Taller en relación con los factores intervinientes para el desarrollo del Taller de Proyección?

- ¿Cómo y en qué nivel de importancia intervienen los distintos factores generales y particulares propios de los lineamientos del programa, y específicos de cada Taller que constituyen calidad académica/intelectual y de gestión de proyectos y procesos en Vestuario?
- ¿Pueden los docentes y estudiantes dar cuenta del desarrollo de un eficiente proceso en cuanto a dinámicas metodológicas y de gestión, en los Talleres de Proyección Vestuario que se realice en el presente a pares del respectivo Programa de Diseño de vestuario?
- ¿Qué tipo de conocimientos se originan en estudiantes y docentes durante el desarrollo de los Talleres de Proyección, y cuáles son los métodos (estrategias) utilizados en estas construcciones?

El análisis de la situación en la cual se desarrollan los Talleres de Proyección en el Programa de Diseño de Vestuario pretende ser un aporte tanto a una lectura crítica de la situación actual y en contraste con el planteamiento ideal que reposa en los documentos fundacionales del programa, y en particular de tales Talleres, como ser un fuerte apoyo didáctico y pedagógico para la formación integral de los estudiantes.

Lo anterior busca, además, crear un cuerpo conceptual y epistemológico en el área del diseño de vestuario, con base en la epistemología del Diseño como disciplina que posicione el tema de Vestuario como un campo específico, una estructura determinada y con unos fines específicos de calidad, en donde se integren tanto la creatividad y demás elementos del diseñador tales como: Los elementos constructivos, de prospectiva, proyección y recursividad.

Estos como base para el desarrollo y aplicación de métodos integrales de gestión de proyectos y procesos de diseño de vestuario –que incluyen la producción de prendas y accesorios para vestir cuerpos–, según demandas del mercado, pero también a solicitud de grupos especiales que requieran del ingenio y aporte de los diseñadores de Vestuario egresados de la Universidad San Buenaventura Cali.

Punto de partida: el texto y el contexto

El Diseño de Vestuario centra su objeto de estudio en el vestido y los accesorios del cuerpo humano. Partiendo de la consideración del cuerpo humano como una unidad estructurada como un todo integrado, constituido por miembros, órganos, sentidos, etc., los accesorios comprenden todos aquellos objetos o artículos que cumplen una función complementaria al cuerpo humano y el vestido para protegerlo, para cubrirlo, para “lucir” sobre él, etc. En esta acepción los accesorios y el vestido pueden entenderse como sistemas, integrados por elementos y componentes, agrupados en distintas modalidades (líneas, kits, sets, etc.), a través de diversas perspectivas (cultural, económica, de mercado, realista contextual, etc.). Igualmente, la visión sistémica permite abordar como un todo el proceso de su ciclo de vida, desde sus etapas de concepción hasta sus etapas de materialización, reciclaje y disposición final, condición que permite abordarlos desde la perspectiva del proyecto como un instru-

mento de manejo integral, que encierra una comprensión y conocimiento del universo del accesorio y del vestido para su proyectación en el contexto⁴.

Desde esta premisa, para la formación del diseñador de vestuario se propende la integralidad en la lectura y análisis del mundo y de lo que se pueda extraer, así como lo que se pueda proponer desde el diseño para la mejora de la calidad de vida, del entorno y de los sistemas que contribuyen a la conformación de los sistemas a los que pertenece el ser humano. Así desde la formación en las aulas de diseño de vestuario se indaga, recupera, construye y organiza de manera sistemática los elementos que conforman el conjunto de características configuradoras de el proceso de enseñanza y aprendizaje que se centraliza en los seis (6) Talleres de proyectación de Diseño de Vestuario⁵, primando el énfasis y temáticas establecidas para cada espacio temático por taller, para permitir el reconocimiento de su identidad, y su impacto en la malla curricular del Programa profesional académico de Diseño de Vestuario que ofrece la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad San Buenaventura Cali.

Desde la perspectiva del indagar acerca del Taller de Proyección como escenario para la construcción de conocimientos se, pretende obtener respuesta a un conjunto de cuestiones fundamentales que en primera instancia permitan reconocer la identidad y metodología de cada uno de los Talleres de Proyección del Programa de Diseño de Vestuario, sus temáticas, escenarios, metodologías, vivencias que como ejes de fundamentación trasversal de la estructura curricular, posibiliten su ajuste para el trabajo sobre las dinámicas y metódicas para la creación, la construcción y la divergencia en el pensamiento con la finalidad de concebir, desarrollar y producir los objetos y los usos para el vestir humano.

Para el desarrollo investigativo y por medio de: trabajos de campo, observaciones, entrevistas y grabaciones audiovisuales se aspira a reconocer las características de las prácticas de cada taller. En este contexto se inquirirá a la totalidad del cuerpo docente que dirige los talleres así como los estudiantes que conforman el ámbito vivencial de estos escenarios de crecimiento y construcción, ya que por la forma cómo conciben y desarrollan las prácticas formativas originadas en esos espacios, se podrá reconocer como la creatividad y el ideal de proyectación establecido para este formato de construcción de conocimiento, permite conocer sus ideas y percepciones sobre las actividades y metodologías puntuales.

Esto en un esquema conceptual informatizado que permite su visión de conjunto y el establecer las relaciones existentes entre elementos de las creencias y las prácticas de modo objetivo, más allá de su impresión particular. Es importante aclarar que dentro de la observación y la toma de información en los talleres, la volubilidad histórica que han tenido los procesos y los roles que los docentes quienes han liderado los procesos en los diversos talleres a lo largo del asentamiento del programa, han dado pautas para la identidad de los mismos.

Finalmente reiterar los objetivos que permiten el análisis y desarrollo de la indagación transversados por los tipos de conocimiento que posee el diseñador a su vez permeados por las temáticas puntuales de cada taller, la evidencia de los respectivos métodos de solución (estrategias) que

dan la base de los Talleres de Proyección de Diseño de Vestuario y sus prácticas didácticas.

Así afirmar que los objetivos específicos la investigación se enmarcan en:

- Consensuar criterios objetivos y flexibles que permitan identificar las características que configuran la metodología de trabajo en los Talleres de Diseño.
- Identificar la metavisión que tienen los docentes sobre su propia práctica docente, profesional y personal para y en el taller de diseño.
- Analizar las características individuales y grupales del equipo docente y las temáticas puntuales que se desarrollan en los Talleres de Diseño de Vestuario.
- Representar de manera clara y fácil de comprender y relacionar entre sí, los componentes conceptuales y operativos de la visión de la docencia en el Taller que tienen los estudiantes, respecto a la didáctica propia del Diseño y del taller.

El nivel: la Universidad como institución formativa

El filósofo francés Jacques Derrida⁶ refiere a la Universidad, como la institución educativa por antonomasia en la cual “se sabe aprender y se aprender a saber” y que se considera demarca y proyecta todas las propuestas educativas a nivel de la Educación Superior. Observada, analizada, interpretada y proyectada como institución cultural, la universidad hoy ha sido comprendida como una organización que realiza su labor en una “era de supercomplejidad” (Barnett, 2002). Según este autor, la universidad en el mundo presente ha perdido su rumbo, precisamente ahora que se necesita más que nunca y por ello debe no solo encontrar un nuevo vocabulario, sino un nuevo sentido y propósito.

En un mundo así, la universidad debe asumir un papel en el cual contribuya a integrar a sus miembros en esta sociedad, y en segundo lugar, permitir y posibilitar el vivir con efectividad en este mundo caótico. Pero para poder lograr estos objetivos, la universidad debe organizarse internamente, para aprender a vivir desde el principio de la incertidumbre, contribuir a generarlo, ayudando a vivir con él e incluso a deleitarnos con la propia incertidumbre. Este marco es el lugar y tiempo en donde vamos y estamos educando a nuestros jóvenes estudiantes, agregando además la visión Bonaventuriana y señalando el papel de guía de la formación del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad San Buenaventura de Cali (Proyecto Educativo Bonaventuriano, 2007), como la base de la cual se desarrolla esta indagación.

La construcción del conocimiento

Desde hace ya varios años se ha introducido como paradigma del conocimiento humano el denominado constructivismo en sus variantes e interpretaciones diversas. En la educación surge como una estrategia alternativa a los problemas educativos esenciales del presente. Una primera aproximación a este tema, nos

conduce a la visión que aparece en el texto clásico de Mario Carretero *Constructivismo y educación* (Carretero, 1993). La riqueza de este libro estriba en la exposición sintética de tres tendencias clave dentro de esta posición epistemológica; J. Piaget; Lev Vygotski y el grupo de los denominados neopiagetianos. Aquí la complementación que nutre al diseño como elemento que no tiene una sola perspectiva, nos permite integrar elementos puntuales que desde el Pensamiento de diseño, como postura epistemológica permite hacer el contraste entre los métodos clásicos de enseñanza-aprendizaje con los que proponen las actividades metódicas del diseño. Desde este punto, autores clásicos del Diseño como Ch. Jones (1982) en su planteamiento para el desarrollo de métodos desde diseño, pasando por C. Nigel (1999) y su planteamiento específico para metodologías desde el Diseño y el desarrollo de producto, hasta G. Bonsipe (1978) en cómo establecer las conexiones entre la teoría y la práctica del diseño y finalmente la tendencia del *Design Thinking*, dan la base para nuevas perspectivas que en concordancia con los esquemas y fundamentos de la educación dan las pautas para la construcción del conocimiento.

Otro gran aporte en esta área del conocimiento es el que une la investigación didáctica, la epistemología y la sociología y que aparece en el libro *Los orígenes del Saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos* (Giordan y De Vecchi, 1995). Ellos sitúan sus trabajos en el campo del saber señalando varias precisiones sobre este tema. En primer lugar indican que saber, es ser capaz de que el sujeto pueda utilizar lo que ha aprendido movilizándolo para resolver un problema o clarificar una situación; en segundo lugar el saber se caracteriza por la posibilidad de combinar conceptos (incluso de otras disciplinas) para construir modelos, y por último, consideran el saber como una herramienta que le permite al sujeto ser actor de su propia formación. Extienden estas concepciones indicando cómo se puede decir que estas tres caracterizaciones del saber definen a una persona que triunfa y que se cultiva sistemáticamente, por ejemplo, en la formación de jóvenes ingenieros, aquí se debe tomar estas reflexiones y contrastarlo con la identidad del Diseñador, y la plataforma para entender el diseño de vestuario y si quehacer metodológico en la escuela. Entonces queda abierto el interrogante: ¿Se podrán generalizar estas conclusiones para jóvenes diseñadores de vestuario?

El campo disciplinar de los métodos de diseño: la creatividad y la gestión de proyectos y procesos en el diseño de vestuario

En este campo, o disciplina académica, los autores citados anteriormente pueden ayudar en la comprensión del diseño como disciplina y formación. El texto clásico *Métodos de diseño. Estrategias para el diseño de producto* del profesor de la Open University Nigel Cross (Cross, 2008), en el cual describe primero, un panorama acerca de la naturaleza del diseño, las actividades de los diseñadores, y los problemas del diseño y cómo superarlos y en una segunda parte presenta lo que se podría denominar una manual de diseño. Se cierra la exposición describiendo

do un enfoque estratégico en el que se utiliza la combinación más apropiada de métodos creativos y lógicos. Entendiendo y reconociendo al Diseño Industrial como plataforma del diseño de vestuario y teniendo presente la urgencia de reconocer una epistemología particular. Desde este punto y desde la perspectiva del Diseñador de tejidos y estilista inglés Simon Seivewright. En su obra publicada *Diseño e investigación* (Seivewright, 2007) centra su exposición en la importancia del apoyo de una correcta y sistemática investigación a la hora de abordar cualquier tipo de diseño, explicando qué significa investigar (en diseño de vestuario), cómo se da forma, se procesa y obtiene la mayor riqueza de la información reunida durante el proceso de investigación. Obra clásica para estudiosos y teóricos del diseño de vestuario, con un enfoque de la investigación que da la base para un enfoque metodológico e investigativo propio.

La base de los procesos de Diseño es la capacidad creativa, que como dimensión sugiere la particularidad de la aprehensión del conocer y desarrollar el proceso de diseño. En los estudiantes desde los Talleres de proyectación, puede ser leída desde una gran categoría conceptual que se aplica en sus capacidades técnicas. Son numerosos los estudios que han tenido como objeto de investigación la creatividad. La *Guía del comportamiento creador* (Editorial Diana S.A., 1973), podemos acercarnos al concepto de creatividad señalando algunas características que lo describen tales como *afluencia*: el sujeto que tiende a comportarse de forma creativa genera un número relativamente grande de ideas en la esfera en que actúa en forma creativa; *flexibilidad*: es un rasgo de la afluencia que se define como la capacidad de generar muchas ideas en muchas categorías diferentes de la usual; *la originalidad*: que es la capacidad de generar estadísticamente ideas que no son comunes y *la elaboración*: que es la capacidad de poner en práctica o de expresar objetivamente las ideas. También los planteamientos de E. de Bono en sus obras: *El Pensamiento Creativo* (1995) y *Pensamiento Práctico* (1992) nos permiten validar como la creatividad es inherente a las personas, y su óptimo desarrollo se da a partir de la eficiencia de los procesos y finalidad de los mismos.

De manera complementaria se indican dos rasgos adicionales al concepto de afluencia: la *sensibilidad*, caracterizada, como la capacidad de presentir problemas y ofrecer ideas de solución, y la *capacidad de evaluar*, es decir la capacidad para percatarse de los efectos y las repercusiones que tienen las ideas, antes de ponerlas en práctica. Estudios posteriores han considerado la creatividad por analogía con la Inteligencia Artificial (Boden, 1991). En este marco se considera la representación de las ideas desde los mapas mentales, las conexiones creativas, el azar, el caos, la aleatoriedad y la impredecibilidad, como instrumentos analógicos para el estudio del pensamiento creativo. Un agregado importante está relacionado con el tema del arte y los artistas referidos a la creatividad literaria (la poesía), la música (el jazz) y la pintura, a partir de la creación de programas computacionales en estas áreas expresivas. Este punto nos permite corroborar que el Diseño, es una conexión entre la ciencia y el arte.

Trabajo por proyectos: una estrategia didáctica “fuerte”, como base de los procesos de diseño

Unido al apartado anterior está el referido a una didáctica centrada en los denominados métodos activos y dentro de ella a la organización del currículo por proyectos de trabajo. Originado en una nueva apuesta para otorgar un nuevo sentido a las relaciones pedagógicas, partiendo de la indagación como referente, y del diálogo como elemento esencial de la relación académica universitaria, aparece el trabajo por Proyectos. Con una larga tradición en la historia de la educación y más precisamente dentro del movimiento denominado Escuela Nueva o Escuela Activa, el trabajo por Proyectos se ha extendido, enriquecido y consolidado dentro de la estructura de los programas académicos que trabajaban en el campo del diseño. En este sentido es importante recuperar las prácticas que realizan docentes y estudiantes teniendo como didáctica el trabajo por Proyectos y contar con el aporte de autores que tienen propuestas centradas en esta didáctica. Uno, Donald Finkel, quien realiza una crítica profunda a la creencia de que con la sola exposición de un tema por parte de un profesor universitario es suficiente para que los estudiantes lo aprendan y por otro lado ofrece numerosos ejemplos de cómo trabajar en clase intentando generar una gran motivación en los docentes por medio del título de su sugestivo libro *Dar clases con la boca cerrada* (Finkel, 2008). De manera más puntual y centrada en el tema del trabajo por Proyectos los docentes de la Universidad de Barcelona Fernando Hernández y Monserrat Ventura, nos inducen de manera sistemática a ese trabajo no solo como una estrategia para organizar los conocimientos escolares en una propuesta curricular, sino como la presentación de un enfoque constructivo del aprendizaje y la enseñanza real, pues se ejecutaron como proyecto educativo en un tiempo extenso en la escuela *Pompeu Fabra* de Barcelona (Hernández y Monserrat, 2008). Este como un aporte desde la educación va en complementación con el universo epistemológico del diseño y el área específica del Diseño de Vestuario que permitan el reconocimiento de los esquemas establecidos desde la Bauhaus, el esquema de taller y proyecto hacen el cimiento para el desarrollo hasta hoy del trabajo en el aula y para el desarrollo del pensamiento de Diseño. J. Pericot (1991) desde esta base pedagógica nos dice que: “el estudiante debe ser consciente de que él debe organizar, sin trabas metodológicas, su propio proceso de Diseño, confundirse con él y aceptar sus razonamientos, intuiciones y experiencias” (Pericot, 1991), lo que deja abierta la invitación a crear un equilibrio entre lo que dicta la metodología y lo que propone el estudiante, esta es la esencia del desarrollo creativo.

Notas

1. MEN –Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
2. En este proyecto se asume como la base del pensamiento y gestión de conocimiento en Diseño.
3. En este proyecto se entiende como el uso de recursos y medios para los desarrollos de la investigación tanto técnicos como tecnológicos.

4. Definición elaborada desde la referencia hecha en el Documento del Programa de diseño de Vestuario de la Universidad San Buenaventura de Cali (2012)
5. Eje transversal de la formación del Diseñador de Vestuario, y que hace la integración de todos los componentes de la malla curricular de Diseño de Vestuario de la Universidad San Buenaventura de Cali (Imagen 1).
6. Filósofo Franco-Somalí (1930-2004).

Bibliografía

- Becher, Tony. (2001). *Tribus y territorios académicos*.
- Boden, M. A. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Luis Vives.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga. Por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cross, N. (2008). *Métodos de diseño. Estrategias para el diseño de productos*. México: Editorial Limusa S.A.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- De Bono, E. (1992). *El Pensamiento Práctico*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- De Bono, E. (1995). *El Pensamiento Creativo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Iberoamérica S.A.
- Eisner, E. W. (2000). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica ediciones S.A.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica ediciones S.A.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giordan, A. y de Vicchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Editorial Díada S.I.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Correa, S. (2006). *El proyecto arquitectónico: aprender investigando*. Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño. Universidad de San Buenaventura de Cali. Cali.
- Martínez Miguelez, M. (1999a). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Munari, B. (2010). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Novaes, M. (1971). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Parra, J. (2002). Artificios de la mente. Perspectivas en cognición y educación. En *Desarrollo del pensamiento*. Bogotá: IDEP.
- Parra, J. (2000). *Danzas mentales de un aprendiz. Espacios cognitivos y culturales del aprendizaje. (2000)*. Memorias II. Congreso Internacional ¿Cómo aprende el ser humano? Ambientes interactivos. San José de Costa Rica.
- Ricard, A. (2008). *Conversando con estudiantes de diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.L.
- Seivewright, S. (2008). *Diseño e investigación*. Editorial Gustavo Gili.
- Sverdluck, I. (Comp.) (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Abstract: This Research Project aims to find answers to a set of key issues that in the first instance lets recognize the identity and methodology of the Design Program workshops of Costume Design at the University of San Buenaventura Cali, that as transverse axes of the curricular structure, enable to work on the dynamics of methodical for creating, building and divergence in thinking in order to conceive, develop and produce the objects and purposes for human dressing.

Key words: Building knowledge - Creativity - Costume Design - Projection - Creation.

Resumo: A pesquisa procura achar resposta a um conjunto de questões fundamentais que em primeira instancia permitam reconhecer a identidade e metodologia dos *Talleres de Proyección* do Programa de Design de Vestuário da Universidade San Buenaventura de Cali, que como eixos de fundamentação transversal da estrutura curricular possibilitem seu ajuste para o trabalho sobre as dinâmicas de metódicas para a criação, construção e a divergência no pensamento com a finalidade de conceber, desenvolver e produzir os objetos e os usos para o vestir humano.

Palavras chave: Construção de conhecimento - Criatividade - Design de vestuário - Projeção - Criação.

(* **Viviana Polo.** Diseñadora Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, Magister en Educación Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura de Cali. Docente en la Universidad Icesi, Universidad San Buenaventura de Cali y la Universidad del Valle.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Diseño con proyección social: sinergia entre la academia y los procesos comunitarios

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 95-98. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: octubre 2012
Versión final: febrero 2013

Nancy Quiroga Buitrago (*)

Resumen: Pensar y hacer diseño social, implica tomar una posición autocrítica donde aparte de aprender, se busca despertar la conciencia del impacto que conlleva hacer diseño. La forma más eficaz de lograr esta interacción es la que se gestiona desde el quehacer académico, a partir de plantear proyectos donde el estudiante interactúa y participa en la solución de los problemas de la comunidad. Por tal motivo el poder discursivo del diseño debe ser una ponderación tanto de los requisitos persuasivos como de los analíticos, que reglamenten la gestación de los proyectos de diseño, su relación con el contexto y el aporte que realiza.

Palabras clave: Diseño Social - Responsabilidad - Comunidad - Estudiante - Proyecto.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 98]

Contribuir a la formación de buenos profesionales en diseño, es uno de los grandes compromisos que se asume como docente. Ganar espacios en participación de proyectos pensados para una comunidad en estado de vulnerabilidad permite afianzar la conciencia de hacer diseño con sentido social.

Con esta premisa, se pretende exponer el proceso y resultado de un proyecto de responsabilidad social a través de un trabajo colectivo que se ha denominado Exploradores, donde el diseñador debe aprender a enfrentar en su desarrollo profesional la conciencia social, para lo que se propone intervenir una población vulnerable y se desarrolla un proyecto editorial con la comunidad y para la comunidad, que pretende fortalecer la comunicación y los hábitos de lectura de los infantes.

Se constituye en un reto el encontrar solución a algunos de los problemas sociales que tenemos actualmente y para esto, el trabajo con comunidad, se convierte en un espacio privilegiado, donde el contacto con la realidad integra el mundo cotidiano con el mundo de la universidad.

El diseñador como identificador de problemas, como solucionador de problemas y como activo coordinador de equipos multidisciplinarios dedicados a mejorar el bienestar de la gente, necesita un programa educacional ambicioso, basado en gran medida en la participación de varias disciplinas cuya importancia relativa habrá que establecer en cada caso, de acuerdo con la dirección de programa. (Frascara, 2008: 25)

En la sociedad cuando se le pide a la comunidad asociar el concepto de diseño, la gran mayoría lo enlazan como diseño de producto. Lo que debe tenerse en cuenta es que todo objeto diseñado, cumple una función social, afecta e influye de modo general. Las problemáticas sociales exigen nuevos lenguajes, formas y acciones que fomenten el desarrollo de productos que sean pensados en la comunidad y que permitan gestar nuevos espacios y herramientas sociales.

Sin embargo, el diseño gráfico es fundamentalmente comunicación humana, [...] puede decirse que el problema fundamental del diseñador es estructurar la relación que se establece entre el observador y los elementos del diseño, y no estructurar las relaciones entre los elementos del diseño entre sí. (Frascara, 2008: 41)

El principal supuesto es considerar que el diseño gráfico ya no puede ser valorado solo por sus aspectos formales o técnicos sino también por su inclusión en las relaciones humanas. La función de proyección social desde la disciplina del diseño, busca generar efectos e impactos positivos en las personas, organizaciones y sociedad en general. Esta función se asocia en un primer instante con "entorno", "sociedad", "educación continua", "pertinencia" y se aborda como aquella que permite acercar la cultura del diseño a la comunidad, buscando integración con el contexto para regular, socializar y transferir el conocimiento generado al interior de la disciplina y llevarlo al entorno. Es una función activa, implica tomar una posición donde se afirma que es una profesión con responsabilidad social; aparte de aprender se busca con el trabajo lograr transformar al hombre en un mejor ser humano y que experimente de esa transferencia para mejorar el perfil social, académico y profesional.

Según María Acaso:

La nueva alfabetización debe plantear, por lo tanto, el desarrollo de la persona en diversas áreas y el modo de llevarlo a cabo en un sentido amplio y profundo, que nos permita adaptarnos a las necesidades que sin duda irán surgiendo. (Acaso, 2006:16).

La forma más eficaz de lograr esta interacción es la que se gestiona desde el quehacer académico, así se generan proyectos de aula donde el estudiante interactúa y participa en la solución de los problemas de la comunidad. Esta función requiere procesos y prácticas sociales participativas que faciliten la integración de todos los interesados e involucrados en el proceso y que posibilite compartir

experiencias individuales y colectivas indispensables en la construcción de responsabilidad social. Sus efectos se constituyen a partir de las interrelaciones entre los diferentes actores sociales, para así construir socialmente una certeza de la realidad, condición esencial para cualquier forma de pensar y de actuar.

Aunque todo diseño de comunicación visual se dirige al sistema cognitivo de la gente, en ciertas áreas, tales como material didáctico, manuales de instrucción, gráficos, mapas, tablas, señales, símbolos y letras, el diseño se centra sobre todo en el área cognitiva y en una clara noción de comprensibilidad. Para diseñar estas áreas se requiere un conocimiento general de la teoría del conocimiento, y un conocimiento específico de cómo, esta estructura general existe en el grupo de público que se quiere alcanzar. (Frascara, 2008: 45).

Si bien el diseño, en gran medida, está movido por el mercado donde se desarrollan actividades que en parte están condicionadas por la sociedad de consumo, los diseñadores deben reconocer las situaciones sociales en las que pueden aportar y tomar una posición consciente para desarrollar proyectos encaminados a afianzar la responsabilidad profesional y social del diseñador; para lograr esto se debe cambiar el rol, integrarse con comunidades y generar información que fortalezca la importancia de esta profesión para la sociedad. A este propósito es significativo lo que menciona el comunicador Joan Costa "El diseño no lo es todo. La vida de las formas no es lo mismo que las formas de la vida. Pero el diseño está en todo: en los negocios, en las ideas y en las acciones" (Costa, 2003:171). Ahí es donde se debe profundizar y es en la acción que debe tomar el diseñador frente a las problemáticas de la sociedad. Este rol central, debe ir asistido por decisiones involucradas en la planeación de mensajes que se localizan en un espacio organizado entre la realidad actual de la gente y el impacto de la intervención, donde se fortalezca el concepto de responsabilidad social y profesional del diseñador a partir de la propuesta de un sistema de gestión de proyectos con comunidad. En este sistema se plantea el desarrollo de tres subsistemas: comunidad/entorno, proyectos e impacto:

Comunidad / entorno

- Análisis
- Diagnóstico

Es el campo donde se identifica las problemáticas a resolver a partir de un producto de diseño, requiere hacer un acercamiento para conocerlas y a partir de un análisis se llegue al diagnóstico que permita plantear las estrategias para alcanzar el objetivo de la participación.

Proyectos

- Estructurar la relación diseño - comunidad
- Resolver problemas
- Construir mensajes

El diseño no puede limitarse a resolver únicamente las demandas de la sociedad de consumo, debe intervenir también dentro de espacios que muchas veces se han

visto con indiferencia, y allí a través de la comunicación trabajar en la construcción de vínculos. Esto permite generar relaciones consistentes, y basadas en objetivos específicos que puedan mantenerse en muchos períodos, se genere un espacio donde el intercambio con su público desarrolle una estructura que permita relacionar el diseño con la comunidad, y a través de conocer los problemas que la aquejan, plantear mecanismos de resolución de alguna de las problemáticas evidenciadas y a partir de esa intervención construir mensajes que comprendan el proceso de construcción de la realidad social. En consecuencia este espacio de intercambio resulta ser clave en la propuesta de proyectos, ya que permite concienciar al diseñador en el entorno actual, donde identifica su público, construye el mensaje y diseña la propuesta para entablar la intervención y percatarse de su impacto.

Impacto

- Integración social
- Formación integral
- Mejoramiento de las competencias

El resultado de la gestión de este sistema es el impacto, donde el objetivo de construir acciones responsables basadas en la coherencia, la avenencia y, encaminadas a aportar a una comunidad en estado de vulnerabilidad, se logra inicialmente con la obtención de confianza; esta se obtiene a partir del reconocimiento de realidades y el planteamiento de acciones integrales de transformación social, que permiten llegar a una formación integral y el mejoramiento de las capacidades a partir de poner en operación las diferentes habilidades y valores de manera integral en el ámbito académico y social, tanto de la comunidad intervenida, como de los interventores. El diseño con comunidad puede llegar a ser un sistema que conforma una red de diferentes conceptos, acciones recíprocas y especificaciones para que sea realizable, activo y proyectual.

Es cierto que el diseño tiene muchas facetas que interesan a los diseñadores, como por ejemplo, las relaciones con sus clientes, los problemas conceptuales y metodológicos, los aspectos técnicos y los de la formación profesional, etc. Sin embargo, se considera que el más urgente de todos es el de los efectos del diseño sobre la sociedad, el diseño contribuye a configurar nuestro entorno y hacerlo más inteligible y mejor utilizable, esto con el propósito de entender su función social.

Leonor Arfuch hace un aporte significativo cuando define el diseño como:

El diseño es mucho más que la actividad de un maquillador de productos o de imágenes, es mucho más que una estética del consumo. Es la actividad que da categoría de existencia al mundo de los objetos tal como los conocemos; es la actividad fundante del orden actual de las cosas. (Arfuch, 1997: 32)

En este sentido, el concepto de conocimiento implica la "capacidad de acción social", con el fin de interesarse en una comunidad, esto constituye buscar espacios de labor colectiva, donde se producen encuentros diversos y se

comparten dimensiones variadas que nos dan cuenta de la convivencia humana.

De esta manera buscando integrar los aspectos formativos con la función de proyección social, se planteó la producción del periódico escolar *Exploradores* dentro del marco de la asignatura Gráfica Digital Diagramación, donde los estudiantes interactúan con la comunidad y la conocen para así generar material informativo que permite organizar el contenido de este periódico escolar. Con este ideal se evidencia el interés del programa de diseño gráfico y desde la docencia posibilitar proyectos en beneficio de la sociedad, donde los proyectos de aula son valiosas oportunidades de enseñanza, aprendizaje y autoformación, que generan actitudes y aptitudes favorables para el trabajo en equipo, la comprensión social, la generación de vínculos sociales, la transferencia de conocimiento y el fortalecimiento de la identidad personal, social y profesional.

El Diseño gráfico es un proceso de cohesión cultural que, en alguna de sus manifestaciones, opera sobre toda la sociedad y, en otras, sobre sectores sociales determinados y específicos. En esta actuación, el Diseño gráfico ha configurado su estructura, creando su propio sistema (sistemas) de significaciones (la relación con lo verdadero y lo falso, con lo “bueno” y lo “malo”); ha generado sus códigos específicos y, finalmente, ha producido efectos de percepción, de recepción y comportamientos. Esto significa que, además de los comportamientos buscados, el Diseño Gráfico ha generado conductas relacionadas con él mismo, en tanto ha modificado la visión del receptor sobre el propio Diseño. (Arfuch, 1997: 54)

Este proyecto se viene desarrollando desde el año 2010 con la comunidad del Barrio El Dorado, específicamente con la Institución Educativa Silvino Rodríguez; esta conformada aproximadamente por ciento ochenta niños entre cinco y once años de edad que cursan primaria básica. Ubicada en el sur oriente de Tunja, es una comunidad en estado de vulnerabilidad debido a que esta conformada en su mayor parte por el estrato uno, sus habitantes son humildes y algunos viven en pobreza extrema ya que provienen de población víctimas del desplazamiento forzoso y madres solteras cabeza de familia.

Para emprender este proyecto se llegó a un diagnóstico que evidenció una falencia en las capacidades lectoras de los niños de la institución y en las visitas de socialización y a partir de entrevistar a las docentes del plantel, se expresó que uno de los motivos de preocupación es cómo mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Con estos indicios se planteó la conformación de un grupo organizado en esta comunidad, que con objetivos específicos trabajará en un proyecto que generara impacto social, donde se establece un proceso de convivencia e intervención a largo plazo, para generar estabilidad y efecto positivo con los estudiantes y la comunidad educativa. En la aproximación con esta comunidad, se encontró un grupo comunitario que reúne una serie de aspectos: físicos, materiales, sociales y culturales, los cuales mostraron interés en trabajar en pro del proyecto y responder a las actividades que les permiten

construir posibilidades de crecer y viabilizar una mejor calidad de vida. “Los usos del diseño se sesgan según la demarcación donde utilizamos y nombramos los objetos. El objeto se transfigura, adquiere relevancia o se hace trivial; es culpable o merece todo respeto, humilla la torpeza o celebra la habilidad del usuario”. (Martin, 2002: 64)

Para ello se planteó una propuesta formal, funcional, significativa, adaptable a circunstancias diversas y que, por ende contribuye en el mejoramiento de la calidad de vida humana en todos sus niveles de acción y pensamiento. La utilización de periódicos en salón de clase ofrece a los docentes del Colegio Silvino Rodríguez (Sede Barrio el Dorado) una herramienta de apoyo para fortalecer en los estudiantes un conjunto amplio de competencias, entre ellas la competencia comunicativa (lectoescritura), que se convierte en soporte fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico y gran capacidad de análisis. A partir de esta experiencia se busca construir conciencia de la influencia que puede tener el diseño en la sociedad y a su vez la posibilidad solucionar problemáticas que en algún momento los estudiantes de diseño gráfico no ven viables. En torno a esta actividad los estudiantes de diseño que participan se contagian de una posición de autocrítica positiva, y su interacción con la comunidad los lleva a reflexionar sobre las verdaderas necesidades y posibilidades del diseño en una sociedad de consumo donde hay problemas y posibilidades que deben replantearse en términos de aportación desde una acción responsable en el momento presente y mirando al futuro.

A medida que se ha trabajado en el proyecto se ha logrado cuestionar a los estudiantes sobre los siguientes supuestos:

¿El diseño gráfico aporta bienestar y satisface verdaderas necesidades de la sociedad? ¿En qué clase de bienestar se materializa en la gente, y por qué medios? ¿Los productos y servicios de diseño contribuyen a la promoción de la educación, la cultura, el conocimiento y hay colaboración en proyectos de bienestar público o de responsabilidad social?, ¿Cómo fue la experiencia con el proyecto Diseño con Proyección Social: Exploradores?, ¿De qué forma se evidencia que desde el diseño se puede participar en la solución de los problemas de la comunidad académica del colegio Silvino Rodríguez sede barrio el Dorado?, ¿Cual fue el aporte y cuál es la reflexión?

Efectivamente, el diseño gráfico en sus múltiples campos de acción puede aportar bienestar y satisfacer verdaderas necesidades de la sociedad, la cuestión es llevarlo a lo concreto, es decir, saber en qué clase de satisfacciones se materializan en la gente, y por qué medios.

A partir de la realización de este proyecto algunas de las respuestas a los supuestos mencionados son:

“La construcción de mensajes debe provenir de la realidad actual de la gente, el diseño de un producto podría funcionar de una manera positiva en la medida en que el mensaje y la transformación de actitud sea referente a una cuestión social, cultural o educativa, las cuales contribuyan al beneficio de todos, a la construcción ética y moral del ser humano”.

“El diseño se convierte en un medio para la creación de un punto de interacción, donde la libertad de proponer un mensaje a las masas que contribuya al bien social, al buen trato, a la proliferación cultural, la construcción

humana, y mediante los recursos que brinda el diseño gráfico es una de las mejores oportunidades que tiene un profesional”.

“El conocer una comunidad en estado de vulnerabilidad para trabajar con ellos y a partir de esta experiencia lograr un producto de diseño, nos conduce directamente a caracterizar una serie de hechos y valores de los que nos habíamos mantenido al margen por desconocimiento, logrando aportar al mejoramiento de las condiciones de convivencia de estos niños”.

“La responsabilidad ética del diseñador esta en hacer uso de las herramientas del diseño, para aportar de manera social y cultural a la solución de problemas específicos en determinado contexto”.

No es posible continuar concibiendo el diseño solo a partir del requerimiento del cliente, hay que obrar en la definición del dilema del diseño, la evaluación y el impacto logrado en la población con el proyecto. Ciertos problemas sociales no pueden resolverse mediante acciones simples, un claro ejemplo es el desarrollado en el proyecto exploradores, donde un producto de diseño como lo es la elaboración de un periódico logra un gran impacto en una comunidad a partir de conocer, entender, pensar e intervenir una población.

Resultados

Con la ejecución de este proyecto se han evidenciado resultados positivos tanto para la comunidad interventora como para la comunidad intervenida. A pesar de que el conocimiento no representa el mundo de forma objetiva, hay un criterio de su adaptación, que se establece en la práctica.

Por eso el Diseño Social es una alternativa diferente que busca acciones sociales comprometidas con las cuales se obtienen resultados como los enunciados:

Mejoramiento permanente del ser humano de los estudiantes en todas sus dimensiones: personal, familiar y social (profesional).

Desarrollo de proyectos pertinentes que atiendan las necesidades y realidades sociales (propone soluciones, adelanta acciones de investigación y de proyección encaminadas a superar y mejorar las condiciones de vida de la población).

Mejora de la competencia lecto-escritora de la comunidad académica del Colegio Silvino Rodríguez (Sede El Dorado).

Mayor integración social (enseñanza del diseño - comunidad).

Mejoramiento del trabajo en equipo.

Formación integral: actores sociales, generadores del cambio.

Acrecentar el autoestima en los estudiantes.

Divulgar el proyecto utilizando los medios tecnológicos, donde se ha desarrollado un blog, que da cuenta de las intervenciones y los logros con la comunidad: <http://exploradores-disenosocial.blogspot.com>

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Ediciones Paidós. p. 165.
- Arfuch, L. (1997). *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Editorial Paidós. p. 232.
- Costa, J. (2003). *Diseñar para los ojos*. Bolivia: Grupo Editorial Design. p. 180.
- Frascara, J. (2008). *Diseño para la gente*. Buenos Aires: Ediciones Infinito. p. 267.
- Martín Juez, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Editorial Gedisa. p. 222.

Abstract: Think and do social design involves taking a self-criticism position where besides learning it seeks to raise the awareness of the impact that entails making design. The most effective way to achieve this interaction is to be managed from the academic, from where students propose projects and participate in solving community problems. Therefore discursive power of design should be a weighting both persuasive and requirements of analytical gestation regulating design projects, its relationship with the context and the contribution it makes.

Key words: Social Design - Responsibility - Community - Student - Project.

Resumo: Pensar e fazer design social implica tomar uma posição autocrítica onde aparte de aprender, se procura despertar a consciência do impacto que implica fazer design. A maneira mais eficaz de lograr esta interação é a que se gere desde a tarefa acadêmica, a partir da criação de projetos onde o estudante interage e participa na solução dos problemas da comunidade. Por este motivo, o poder discursivo do design deve ser uma ponderação tanto dos requisitos persuasivos como dos analíticos, que regulamentem a geração dos projetos de design, sua relação com o contexto e o aporte que faz.

Palavras chave: Design social - Responsabilidade - Comunidade - Estudante - Projeto.

(*) **Nancy Quiroga Buitrago.** Diseñadora Gráfica y especialista en Gerencia de Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Candidata a Magister en Estética e Historia del Arte, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Docente investigador de la Universidad de Boyacá, Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, Programa Diseño Gráfico.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Lugares de conversación: institucionalidad cultural y nuevos públicos

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 99-102. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: noviembre 2013

Ignacio Rodríguez Srabonián (*)

Resumen: Pensar la imagen impone sobre todo la necesidad de participantes, de potenciar geografías e identidades. El fomento de las prácticas artísticas entendido como un proceso dinamizador por encima de un acto de contemplación. Kavlin Centro Cultural y FICCIONES Bienal de fotografía y nuevos medios son iniciativas educativas de formación de público a partir de nuevas disciplinas e instancias participación diversas. La conferencia apunta a plantearse la formación integrada de procesos educativos y difusión artística. A plantear la inevitable convivencia de nuevos públicos y nuevas disciplinas.

Palabras clave: Institucional - Cultura - Educación - Identidad - Fotografía - Arte.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 102]

Hace algunos años desde la región Este de Uruguay, me encontré con la necesidad de espacios para la reflexión y producción artística. Con la realidad de una región cosmopolita de cambios dinámicos y sobre todo con la oportunidad de alinear una nueva institucionalidad cultural hacia nuevos públicos.

Podría decirse que esta reflexión nace de la oportunidad de colectivizar la experiencia artística afrontando, por un lado, la dificultad del rol que tiene la producción artística en nuestro lugar concreto, y por otro, el conflicto que afronta desde sus condicionantes geopolíticas en el mundo globalizado del arte contemporáneo.

Por un lado, a nivel nacional, las políticas públicas plantearon una nueva visión hacia la cultura, creando los fondos concursables para la cultura, la ley de incentivo cultural para empresas privadas, los cluster para la cultura, la Asamblea Nacional de la Cultura, fondos de apoyo a la industria audiovisual y el Plan Ceibal, que brinda a cada niño escolar o liceal una computadora, entre otras políticas puntuales.

No obstante, no podremos definir la institucionalidad cultural solamente como una batería de políticas públicas. La institucionalidad cultural no alcanza a ser pensada únicamente desde la órbita pública.

Actualmente en Uruguay, ha habido intentos de pensar una nueva institucionalidad tomando como referencia el ejemplo chileno, entendida: "como los instrumentos legales, financieros, de infraestructura y de gestión que tanto el Estado como la sociedad civil crean y ponen al servicio del desarrollo artístico y cultural y de la conservación y difusión del patrimonio cultural del país, tanto en los niveles internacional, regional, nacional, comunal y barrial en que se desenvuelve la vida de las personas... En sentido estricto, se utiliza para aludir únicamente a los organismos públicos y privados que cumplen funciones y procuran conseguir objetivos en el campo cultural". Pensar la cultura desde instituciones públicas, privadas, organizaciones y colectivos independientes para generar marcos de producción y difusión de manifestaciones artísticas y culturales.

Me gustaría pensar en la institucionalidad cultural como lugares de conversación aludiendo a la definición de cultura de Teixeira Coelho:

El mejor resumen de la idea de cultura (y que muy poca política cultural se dispone a aceptar) es aquel que presenta la cultura como una larga conversación. Una larga conversación entre todo lo que es cultura, entre todos los que mueven la cultura. Una larga y franca conversación. La mejor idea de libertad en cultura es la idea de conversación.

Por tanto, pensar la institucionalidad cultural deberá abrir espacios que dinamicen el diálogo permanente, que formulen políticas para la creación de nuevos agentes de conversación pero que también puedan exponer los límites de sus paredes, el alcance de su diálogo y la participación de sus integrantes.

La institucionalidad cultural estará siempre en constante tensión con la subjetividad que implica la idea de lugar. La cultura en tanto, emancipación, encuentro, diálogo estará signada por su hábitat y las acciones culturales en general plantean cambios que pueden ser incorporados, rechazados o inadvertidos.

Por un lado, plantear las implicancias de los contextos locales de las instituciones es un desafío pero más aún asumir los horizontes de significancia que nos preceden. En nuestro campo de acción al este de Uruguay no sólo tenemos que proponer desde un contexto cosmopolita que presenta una macrocefalia característica de los países del sur, donde la mitad de la población del país vive en una sola ciudad; sino también pensar en la realidad latinoamericana donde los países aceptan la determinación de subdesarrollados.

Por tanto, asumir la dificultad del lugar de conversación implica un entendimiento de la tensión que presenta el concepto de lugar.

Para Sergio Rojas, filósofo, crítico de arte y docente de la Universidad de Chile:

La subjetividad trama su memoria en relación al espacio que habita. A esto lo denominamos lugar. No existe un registro objetivo del lugar, sino solo referencias, alusiones a un plano de existencia que está hecho de huellas que no cesan de articularse en el tiempo, sin pretender confundirse con la verdad. Existimos al abrigo de los lugares.

Quiero presentar dos ejemplos donde se buscó el lugar de conversación como premisa.

Más allá de lo concreto de las prácticas desde este lugar, presentar el marco de reflexión que estos casos abrieron. El primero de ellos es el caso de Ficciones Encuentro Bienal de Fotografía y Nuevos Medios.

Este evento que comenzó como un encuentro entre activos de la fotografía nace en 2009 y se institucionaliza como espacio bienal en Noviembre de 2011. Se desarrolla en la Fundación Pablo Atchugarry en Manantiales, Maldonado y cuenta con el apoyo del sector público y privado.

La institucionalidad de la fotografía ha tenido un crecimiento exponencial en Uruguay en los últimos 10 años. No obstante este crecimiento responde a la configuración geopolítica del Uruguay donde la mitad de la población vive en Montevideo, donde la accesibilidad —que ha sido el principal objetivo de las políticas culturales públicas en los últimos años— se piensa desde la centralidad.

Por tanto, el caso de Ficciones se piensa desde un contexto descentralizado. Se plantea un corte de la fotografía desde la experiencia artística y se generan estrategias de acercamiento a un nuevo público.

Las condiciones previas, donde nos enfrentamos a un nuevo lugar y nuevos participantes, van a facilitar la convocatoria curatorial: “Nuevos Públicos”.

Pensar la imagen impone sobre todo la necesidad de participantes alineados a contextos acertados. La utilización de las prácticas artísticas puede ser un proceso dinamizador por encima de un acto de contemplación. En un contexto cosmopolita como es la región este de Uruguay, articular proyectos de escala local con visión integradora se hace imprescindible.

En la cultura visual occidental la fotografía consagrada por la mirada militar-emancipatoria de los cartógrafos, astrónomos, ópticos, documentalistas, darwinistas, forenses. Nuestro interés, sin embargo radica en su gramática, en cómo opera en una cultura con capacidades de lenguaje, de metáfora. Cómo la imagen corrompe a la imagen como impacto, como plano, como mapa, cómo la imagen puede penetrar el plano estético-documental para explorar desde allí otros campos semánticos.

En el marco de los nuevos públicos problematizar la novedad ha sido un eje de tensión en el mundo del arte en los últimos 50 años. Prácticas apropiacionistas, simulacionistas, hiperrealistas, han servido para evidenciar la hegemonía historicista en las artes visuales, un necesario devenir que sostiene la propia práctica artística. Estas estrategias de representación que en un primer momento, confrontaron la idea de mimesis, plagio y propiedad intelectual, emergieron desde una renuncia explícita a lo original novedoso¹. Incluyendo aún a aquellas que han propuesto al arte como un proceso tautológico y a sus prácticas como un panfleto desestatizador. De forma

explícita, por omisión o por tensión, las referencias del pasado han sido necesarias como mito fundante.

Sin duda, nuestra relación con las imágenes ha cambiado desde la invención de la fotografía a esta parte y la legitimación y el efectivo uso de la fotografía dentro de las artes visuales ha sido una parte minoritaria en este universo. Es decir que los medios fotográficos no sólo trascienden nuestras referencias, sino que también han tomado lugar en diversas construcciones identitarias.

La fotografía se renueva y el arte tiende redes con el pasado.

Por otra parte, podemos pensar en la segunda parte de este binomio, los públicos. Mas allá de subcategorizarlos², pensar en el público es pensar en accesos, en posibilidades interpretativas, en el receptor como un proyecto en sí mismo.

Pensar en nuevos públicos en un circuito de instituciones artísticas clásicas será pensar en niños y adolescentes, estudiantes, ajustar visitas guiadas y materiales de difusión. No siempre nuevos públicos, plantea nuevas interacciones e incluso nuevos códigos. No siempre la práctica se piensa teniendo en cuenta al público desde la integración, como un agente imprescindible para completar la escena e incluso transformarla.

Pensar en una efectiva institucionalidad cultural en auténticos lugares de conversación, plantea el desafío de pensar en el público como un agente activo de la propuesta como otro que aporta y completa la práctica. No ocurre como en el cine masivo o la publicidad, donde Superman reaparece cada cinco años como si fuese la primera vez³, y los planteos estéticos son reincorporados y mostrados a un nuevo público objetivo apto para su consumo. De alguna forma, que esto no suceda explícitamente en las artes visuales reafirma su territorio. No obstante, desde esta instancia podemos pensar en esta nueva configuración creciente de los medios fotográficos como una posibilidad para pensar en otros públicos hasta ahora no alcanzados. Aquí aparecen prácticas relacionales, nuevos medios, interdisciplinariedad, prácticas tradicionales y contemporáneas presentadas en diversos formatos. No explora este planteo la renuncia a los mitos del arte sino a la posibilidad de producir desde sus elementos invisibles.

Es decir que pensar en la imagen fotográfica contemporánea implica entender el proceso de hibridación que ésta presenta al menos con los medios audiovisuales como el cine y la televisión.

El teórico brasileño Arlindo Machado ha trabajado sobre la dificultad de encontrar especificidad en los lenguajes artísticos más recientes, también llamados nuevos medios. Anteriormente mencionábamos el ejemplo del Plan Ceibal como una política educativa de accesibilidad tecnológica, donde cada niño accede a una computadora. Aquí se muestra la intención de democratización de los medios como un aporte a la accesibilidad cultural. Cabe preguntarse, cuánto de la accesibilidad a los medios tecnológicos asegura la participación e integración en las dinámicas culturales. Esta pregunta nos interesa particularmente en su relación con la tecnología aplicada a la educación o la educación aplicada a la tecnología y por otra parte a las prácticas artísticas contemporáneas. En los últimos 40 años muchos artistas se han apropiado

del desarrollo tecnológico para sus prácticas artísticas. Esta manifestación ha respondido a intenciones estéticas, políticas y críticas.

Según Machado el arte de los nuevos medios se define como "...formas de expresión artística que se apropian de recursos tecnológicos de los medios y la industria del entretenimiento en general, o intervienen en sus canales de difusión para proponer alternativas cualitativas".

Es decir, en el contexto del acercamiento al público como agente integrado, como un activo en la conversación, podemos encontrar la accesibilidad tecnológica, la fuerte pulsión por los artefactos como una vía de acceso al diálogo.

De esta manera podemos visualizar al Plan Ceibal como una vía de acceso, como una oportunidad y también en definitiva, como un lugar de conversación.

Volviendo al caso de Ficciones se presentaron cuatro exposiciones internacionales insertadas en un marco de talleres y ponencias abiertas a todo público. Las instancias tenían un fin integrador donde pese a lo ambicioso de los proyectos y actividades se podía participar sin requisitos previos.

Para dar un ejemplo una de las instancias de participación en talleres se llamó "Imagen y Palabra" realizado por los artistas brasileños Cristiano Lendhart y Fernanda Gassen. En este taller que vinculaba ejercicios creativos de escritura y fotografía, los participantes podían trabajar con cámaras de celulares o cualquier otro dispositivo que ellos dispusieran. El taller de dos días de duración, culminó con la creación de un libro colectivo que contenía los trabajos de todos los participantes.

Este caso, es un buen ejemplo de la utilización de los medios disponibles como un disparador para la creación colectiva.

Rojas afirmará:

El mundo, allanado por el principio de la disponibilidad técnica, se ha poblado de artefactos. La gravedad de lo trascendente parece en retirada, bajo el imperar de los medios. Sin embargo, los artefactos conservan todavía para el arte —que ironiza la soberanía técnica del hombre— la posibilidad de una experiencia. Ya no se trata de la alteridad romántica, sino de la extrañeza ante un sentido que parece más allá del uso.

El desafío desde la educación y gestión cultural parece ser el aprovechamiento del deseo social, la potencialidad de la experiencia subjetiva a través de los medios.

La utilización de la cultura HD, o el deseo del pixel, la actualización tecnológica como un deber ser, se muestra como una oportunidad para el desarrollo de un lenguaje capaz de pensar el orden de la tecnología, capaz de pensarse a sí mismo y de cultivar la mediación como metáfora. En los últimos diez años, fruto de la bonanza económica, Uruguay ha aumentado la accesibilidad a los bienes culturales. La socióloga Rosario Radakovich apunta en una entrevista, a la figura de un nuevo uruguayo más vinculado al consumo artístico-cultural:

Hay un interés por salir, algún tipo de salidas en particular, como el teatro, pero ya no tanto como el teatro independiente, crítico, sino más bien la comedia ar-

gentina, que ha encontrado un público dispuesto en Montevideo, que por ahí no es el público tradicional que va al teatro; espectáculos más masivos, los grandes mega-shows, la ópera, porque tiene ese factor de distinción social.

Este aumento de interés y accesibilidad se denota como un factor distintivo, tribal como una marca y se contrasta en el hecho de que la oferta de educación artística no ha tenido cambios significativos del 2001 a esta parte.

Aquí los proyectos educativos son claves. Fomentar un consumo cultural a partir de la diferencia. Plantear estrategias que se manifiesten como una alternativa a la matriz global de la cultura visual.

Es decir, fomentar institucionalidad cultural que no sólo apunte a la accesibilidad a la oferta cultural sino que también apunte al discernimiento ante la oferta presente en un territorio determinado. Presentar al arte desde la diferencia es combatir al consumidor acrítico y convertirlo en un participante.

Finalizando, presentaré el segundo caso apoyado en las nociones de lenguaje y descentralización.

La región este del país es ampliamente mayoritaria en el interior en cuanto a la cantidad de museos, con cuarenta y cuatro museos en su territorio. Sin embargo, la participación de la población es escasa. El "Día del Patrimonio" presenta uno de los índices más bajos de participación del país y no se percibe una red clara que vincule como circuito cultural a estas instituciones.

Maldonado es una región mayoritariamente turística donde aparecen procesos culturales propios de la internacionalización.

Maldonado es la región con mayor nivel de consumo cultural tecnológico, con la mayor tasa de conectividad e inversión tecnológica.

Su población se caracteriza por ser en un 5% de origen extranjero y el tercio de la población tiene dominio de segundos, terceros y cuartos idiomas.

No obstante, las salidas culturales no se destacan, a excepción del cine comercial y el carnaval.

Paralelamente, son pocas las instituciones que fomentan la difusión artística contemporánea o que poseen una infraestructura apta para la internacionalización de la región. En primer lugar, percibimos la necesidad de romper con la centralidad de las propuestas. Es decir pensar desde otro lugar y hacer valer las diferencias. Descentralizar el logos entendiendo la posición de Carámbula donde: "La descentralización es también un proceso, un camino de ida y vuelta que estimula y promueve las capacidades locales y que se beneficia de estas centralmente, o más ampliamente."

Hace casi tres años, comenzamos el proyecto Kavlin Centro Cultural que a partir de la financiación privada de su infraestructura base, se propone como un proyecto autogestionario de difusión de arte contemporáneo y educación artística.

Todo el proyecto, se aleja de la idea del cubo blanco de contemplación sino que a partir de sus espacios invita a participar activamente.

Por un lado, se apunta a ser un punto estratégico en la región como difusor y referente de las prácticas artísticas contemporáneas. Y por otro, a acercar y comprometer a la

población residente y estacional a partir de la utilización de programas de formación.

La idea utiliza la pulsión tecnológica para desde ahí utilizar la estrategia de los nuevos medios, generando participantes críticos de este lugar de conversación.

Aspirando a la capacidad de lenguaje, que sin negar los antecedentes ni el contexto específico, apunta pensarse a sí mismo, rever el orden y metaforizar desde los medios concretos.

Según el filósofo uruguayo Sandino Núñez “la educación es el lugar en el cual todavía se puede esperar la aparición de un lenguaje sobre lo social”. Entendiendo a la educación más allá del sistema educativo formal, comprendiendo todas las prácticas político-educativas dentro del entramado social.

Podemos concluir que el fortalecimiento de los lugares de conversación viene de la mano de la lectura del deseo. La necesidad del fomento de un lenguaje que articule códigos emergentes y que pueda potencializar la experiencia de pensarse a uno mismo en el lugar de otro, de pensarse a sí mismo como una metáfora.

Notas

1. Ejemplo de esto son trabajos como el de Sherry Levine, Richard Prince o Chuck Close.
2. No parece conveniente hablar de un público culto e inculto propio del sistema del arte del siglo XIX, no sólo porque parece más acertado hacerlo desde una configuración del arte contenida en la noción de campo o de red como la de Bordieu, Cauqueline o Moulène, sino porque esta idea presenta al público como observador, como receptor inactivo. Preferimos pensar en ese agente de recepción como un participante activo en la configuración de la práctica artística.
3. Si bien la idea de *remake* no es ajena a las artes visuales, la diferencia con el cine y la televisión es que algunos de estos no producen tensión con su referente histórico. Por el contrario la presencia de su referente aparece en muchos casos subyacente y no participa como una parte fundamental de la nueva producción. En este caso, los productores se centran en nuevos públicos objetivos, en nuevos nichos de mercado, mejor aún en públicos carentes de actitud crítica, incapaces de comparar entre alguno de los wolfman que han aparecido en pantalla desde 1941.

Bibliografía

- Arocena F. (2011) *Regionalización cultural del Uruguay*, MEC.
 Carambula G. (2011) *La institucionalidad cultural pública como problema*.

Catálogo Ficciones 2011. Encuentro Bienal de Fotografía y Nuevos Medios. Fundación Pablo Atchugarry, 2011.

Dominizain/Rapetti/Radakovich. *Imaginaris y Consumo Cultural*. Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural, Uruguay 2009.

Machado, A. (2007) *Arte e Midia*. Zahar Editor.

Núñez, Sandino (2011) *Disney War*. Editorial Hum.

Núñez, Sandino. (2012) *La educación, la nueva izquierda demagógica y la lógica de mercado*. Disponible en: www.sandinonunez.blogspot.com.

Rojas, S. (2009) *Las obras y sus relatos II*, Ediciones del Departamento de Artes Visuales. Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Taylor, C. (1994) *La ética de la autenticidad*. Ediciones Paidós.

Teixeira, C. (2009) *Diccionario crítico de política cultural. Cultura e imaginario*. Editorial Gedisa.

Abstract: Think the image imposes especially the need for participants to enhance geographies and identities. The promotion of artistic practices understood as a dynamic process over an act of contemplation. Kavlin Cultural Center and fictions in photography and new media Biennial are educational initiatives forming new groups from different levels of participation. The conference aims to consider the formation of integrated educational and artistic diffusion processes, to purpose the inevitable coexistence of new audiences and new disciplines.

Key words: Institutional - Culture - Education - Identity - Photo - Art.

Resumo: Pensar a imagem impõe sobre tudo a necessidade de participantes, de potenciar geografias e identidades. O fomento das práticas artísticas entendido como um processo energizante por cima de um ato de contemplação. Kavlin Centro Cultural e FICCIONES Bienal de fotografia e novos médios são iniciativas educativas de formação de público a partir de novas disciplinas e instancias de participação diversas. A conferência aponta a prantear a formação integrada de processos educativos e difusão artística. Prantear a inevitável convivência de novos públicos e novas disciplinas.

Palavras chave: Institucional - Cultura - Educação - Identidade - Fotografia - Arte.

(*) **Ignacio Rodríguez Srabonián.** Licenciado en Artes Visuales, UDELAR y estudiante de Tec. Gestión Cultural Universidad Claeh. Docente de fotografía y proyectos multidisciplinares en Kavlin CC y en la Escuela Departamental de Artes Visuales, Maldonado, Uruguay.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Prolegómenos metodológicos sobre la gestión estratégica del diseño: la cultura como desarrollo social

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 103-113. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Miguel Ángel Rubio, Alejandro Higuera, Arturo Santamaría y Erika Rivera (*)

Resumen: La cultura observa la particular característica del sincretismo como suma de sus historicidades, en cuyos productos y procesos se conforman las actuales identidades de los pueblos; no obstante, muchos rasgos son ahora observados como lastres de desarrollo social y económico, en virtud del concepto neoliberal de costo-beneficio. Se pretende una postura metodológica para los procesos educativos, desde el diseño estratégico, para efectos de transformar la perspectiva de cultura como pobreza, transitándola hacia una manera más sustentable de mirarla, es decir, el valor de cambio del objeto de diseño identitario debe cambiarse por su valor simbólico para su desarrollo social.

Palabras clave: Metodología - Gestión estratégica - Cultura - Desarrollo - Diseño.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 112-113]

Introducción

En los orígenes de la humanidad, el hombre descubrió la utilidad de los instrumentos de piedra y madera desarrollando objetos con fines utilitarios e incluso simbólicos. Posteriormente, la creación de objetos fue adquiriendo una técnica más depurada y sistemática, logrando satisfacer las necesidades materiales y religiosas del grupo. Los objetos creados eran ofrecidos a otros grupos –con fines de intercambio para controlar su medio natural y simbólico–, dándose una especie de producción mercantil en pequeña escala a través del trueque u otras formas de comercio en función de los requerimientos de estos grupos sociales. Es entonces cuando nace el diseño, el arte y la artesanía, como resultado de la evolución biológica y cultural del ser humano. En este sentido, según Ricard (1982), el hombre se adapta al mundo no mediante su evolución morfológica como el caso de los animales, sino por su evolución intelectual, lo que le permite crear objetos artificiales para controlar su entorno. Así, estos objetos han ido evolucionando desde su primera forma arbitraria hasta su función utilitaria, desarrollándose en el individuo el proceso creativo objetual. El ser humano va transformándose tanto al nivel de organización social como de objetos. Es decir, para que un territorio resulte habitable el hombre debe alterar el medio, por lo que, como sostiene Ricard (*Ídem*), el hecho de hacer nuestro ambiente y hacernos a nosotros mismos constituye filogenética y ontológicamente un proceso único. Lamentablemente, en México diversos fenómenos han afectado de manera importante las actividades creativas relacionadas con el diseño artesanal, dando como resultado la pérdida de consumo de estos productos; por un lado, el impacto de productos importados e imitaciones que carecen de fundamentos identitarios y que ingresan a este país de manera masiva y a un precio muy bajo; por otro lado, pero relacionado directamente con lo anterior, las nuevas generaciones de creadores no consideran su actividad como algo rentable, lo que provoca un cambio de actividad o la migración a otros centros urbanos o

países, generando problemáticas sociales más profundas; además, en la búsqueda por una mejora a través de la tecnología en los procesos de producción, se ha perdido la noción y significación simbólica de las expresiones culturales, las cuales son resultado de un complejo pasado y han sobrevivido con el paso de los años. Es justamente aquí donde se encuentra la gestión estratégica del diseño, a través de agregarle mayor valor al objeto identitario, de modo que pueda ser no sólo más rentable (lo que contribuye a volver sostenible una actividad), sino hacia la perpetuación del rasgo cultural o simbólico que le dio origen. Es decir, el papel de la cultura se circunscribe al de su propio desarrollo en términos de su permanencia histórica, tema de actualidad al que se tiende a llamar sustentable¹, por la similitud conceptual. Entonces, el objeto del presente es presentar algunos principios metodológicos que sean de utilidad para los procesos educativos, con el fin de revalorar el diseño identitario desde sus fundamentos simbólicos con fines no sólo de desarrollo económico, sino principalmente social, a través de las formas teórico metodológicas de la gestión estratégica de proyectos de diseño.

Antecedentes

Para iniciar este apartado, es necesario observar a la cultura desde una perspectiva amplia, en virtud de que es el referente en el que gira el presente trabajo. Esta perspectiva amplia de cultura es observada como una función productiva en tanto sistema simbólico, que opera como fuerza activa en los procesos sociales (Maass, 2006). Del mismo modo, Giménez describe varias acepciones del mismo término de los que se desprende que, en términos epistemológicos –o entendiendo el concepto de manera amplia– se trata de la cosmovisión, recursos simbólicos, lingüísticos, históricos, arte, moral, costumbres, entre muchos otros sistemas de significación simbólica (Giménez, 2005). Por su parte Olmos (2004), define a la cultura

como los rasgos, signos y respuestas que anteceden a las preguntas que le dan rostro propio a los individuos. Así, se construye en procesos continuos y permanentes y se redefine constantemente. Para Bourdieu (1991), la cultura y el comportamiento humano están totalmente vinculados con el sistema de disposiciones duraderas y estructuras cognitivas que son los esquemas de percepción, valoración y acción. Este autor los denomina *habitus*. Entonces, la cultura es la representación simbólica de la sociedad, es estructura de sentido, y puede ser observada en las instituciones, artefactos, normas, sistemas de identidades e ideologías, entre otros, y se objetiva a través de los discursos de los denominados agentes sociales, especializados por campo (Bourdieu, 1991).

Una parte importante en la definición de cultura es la ideología que, a decir de Olivé (1999), desde tiempos coloniales Latinoamérica ha vivido una confrontación ideológica en dos vertientes, por un lado la que promueve la cultura hegemónica occidental, y por el otro el pugnar por una postura de diversidad cultural. La segunda, aunque más costosa, permite la preservación, florecimiento y evolución de las diferentes formas culturales existentes. De cualquier modo, y a pesar de las formas históricas de pensamiento sociopolítico latinoamericano relacionado principalmente con el marxismo, esta cultura hegemónica no ha borrado –aunque sí desplazado–, a las culturas subalternas hacia lugares menos proclives al desarrollo. Por su parte, la globalización, a través de su hipertecnificados medios de comunicación, juega un papel muy importante en estas otras formas de colonizar, bajo cuyos criterios estético conductuales tiende a dominar e imponerse en la escena cultural de gran parte del mundo. Así, la ideología como parte de la cultura, es observada en tanto existe la postura dialéctica como sociología del conflicto en que las diversas culturas observan necesariamente fines hegemónicos por parte alguna de ellas, en cuyo sentido jerárquico tienden a demostrar históricamente su superioridad a través del conflicto armado, amén del profundo y mezquino sentido de propiedad territorial como fundamento de poder. Como resultado de estas invasiones tanto humanas como ideológicas por medio de confrontaciones o medios más persuasivos, se observa como resultado una mezcla cultural que da origen a mucho más complejas formas culturales.

Así, en contraparte a esta tendencia hacia la cultura occidental o hegemónica manifestada en los productos culturales observados como industrias del entretenimiento (música, televisión, cinematografía, Internet, entre otros), se encuentra la diversidad cultural. Ésta se puede definir como la posibilidad de mirar a los “otros” como sujetos con formas diferentes de concebir las realidades sociales, cosmovisión, dignidad humana, artes, entre muchas otras, bajo la premisa de que el valor que le otorgamos a nuestras formas culturales es igualmente válida para los “otros” con sus visiones distintas. Cabe señalar que en algunos casos donde las comunidades no observan la totalidad de los criterios marcados en la definición arriba realizada, se pueden denominar subculturas en virtud de que no existen formas puras de cultura, sino que se trata de la agregación histórica de intercambios lo que permite la conformación de comunidades y la diversidad cultural². Es importante señalar, cuando a la cultura se

le otorga este sentido de “pureza”, se corre el riesgo de justificar posturas de violencia profunda, tal como los casos históricos de la conquista española en América, la postura Nazi en Alemania, la segregación de los hispanos estadounidenses contra los migrantes mexicanos, los serbios en la ex Yugoslavia, entre muchos otros.

Con el fin de evitar esta postura “purista” a lo que Arizpe (1999) denomina la naturaleza “esencialista” –ahistórica e inmutable–, sugiere:

...crear un futuro que ofrezca seguridad en el marco de un cambio de civilización”. Entonces, en términos del compromiso de Estado, dependerá de la rapidez con la que los gobiernos reaccionen para exigir del gobierno políticas que permitan aprovechar las nuevas oportunidades y evitar las derivas que llevan a mayor pobreza y dislocación social y a la destrucción del medio ambiente.

De tal suerte Arizpe (1999) sugiere, siguiendo las palabras del Subcomandante Marcos: “...debemos reconstruir la nación sobre bases diferentes, y estas bases consisten en el reconocimiento de la diferencia”, que estas bases deben estar normadas por el Estado a partir de tres ejes descritos en el Informe Mundial sobre la Cultura de la UNESCO en 1998, a saber, la relación entre cultura y política, la relación entre cultura y pobreza, y la relación entre cultura y pluralismo. Es de señalar, que la identidades deben ser observadas en un sentido de dinámica de los procesos de construcción de las identidades, lo cual sugiere que la identidad (particular o social) no es un estado inmóvil o estático, sino a lo que se refería Levy-Strauss como “bricolage”³, es decir, la agregación, apropiación y rechazo permanente de significantes y significados de las culturas con las que interactúa una cultura con otra u otras. Debe observarse, sin embargo, que la postura de estos autores ha contribuido a fundamentar una posición intelectual y comprometida con las transformaciones socioculturales de América Latina, particularmente con las relacionadas a las culturas populares y su preocupación por las políticas públicas y culturales que les son inherentes.

Por su parte, desde la postura semiológica, la identidad cultural sugiere una construcción dinámica a partir de la suma de las sincronías en un esquema diacrónico, en cuyo germen se observa esta globalización desde las formas más premodernas, hasta las más posmodernas. Es decir, a decir de García Canclini se trata de construcciones híbridas, en un primer momento como sinónimo de mestizaje y sincretismo cultural; empero, en un segundo momento sugiere el apartarse de la idea romántica de las culturas populares como entes que no pueden ser prostituidos por el capitalismo, a través de la integración y fractalidad posmoderna en espacios y tiempos determinados; el tercer momento, observa el término hibridación como multiculturalidad en el contexto de la globalización en términos de lo propio y lo ajeno en el que el primero absorbe al segundo por la lógica del mercado. Maass (2006:26) sostiene que la identidad se relaciona con conceptos como existencia, autoidentificación, permanencia. Se determina a través de dos ejes fundamentales, por un lado lo privado o individual, y por otro lo público o grupal. Así, sobre este

término, autores han planteado –García, Barbero y Mato–, como resultado de la contrapunteada argumentación de lo propio versus lo ajeno, posturas con pretensiones conciliatorias a partir de la interacción simbólica sobre la ontología e identidad latinoamericana y su construcción sociocultural (Bermúdez, 2002).

Las formas humanas de socializar se observan en la apropiación de los lugares, los ritos, los vínculos afectivos, como formas de creación y recreación de su realidad. En este sentido, la ideología dominante en la esfera pública se funda en una concepción de vida privada definida, formada por agentes ajenos a los intereses de las clases subalternas en las cuales se encuentran las culturas populares, fundamentalmente apuntaladas por los sistemas educativos y mediáticos que la perpetúan; constituyen una respuesta al proceso de “desindividualización” inherente a las sociedades de masas, cuya lógica consiste en fortalecer el rol de cada persona al interior de la agrupación. Lo que se encuentra en proceso de transformación son los mecanismos clásicos de la organización social y educativo: de la importancia en la organización política-económica a la importancia de las masas, de la individualidad (la función) a la persona (el rol), de los grupos contractuales a las identidades afectivas. Bajo esta perspectiva, se deben estudiar los procesos de globalización con sus diversos efectos, a saber, el neoliberalismo o la hipertecnificación mediática, en virtud de la posibilidad de paradoja que implica. Esto es por ejemplo, una protesta antineoliberalismo organizada o conectada virtualmente a través de Internet, televisión o mensajes de teléfono celular, o el uso de los hipermedios para efectos de educar, son evidentemente productos o efectos de una globalización mediática o vehicular.

Es justamente aquí, a partir de las propias estrategias de diseño que no sólo se puede generar conciencia de cultura (fundamental para el autoestima social), sino también de desarrollo social a través de proyectos pensados bajo una perspectiva sostenible para las comunidades. Metodológicamente hablando, se pretende dar una pauta o esquema en cuyos procesos –necesariamente– incluyan en su agenda temas con una perspectiva social, similar a la que planteaba Victor Papanek (1985) hace casi cincuenta años, pero con la condición actualizada de generación de proyectos como sistemas y no como objetos aislados. Es decir, proyectos de diseño que no observen únicamente la visión estético funcional, sino que estén planteados desde su origen (investigación y conceptualización) hasta su reuso, desecho o reciclaje final, como partícipes importantes en el desarrollo de los cimientos identitarios e ideológicos que permitan generar riqueza social (en la que se incluye la económica, la social y la ecológica), esto es sustentable.

El problema cultural en México

Según comenta Monsiváis (1995), en el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) concentra diversas manifestaciones artísticas tales como la danza, literatura, música, artes plásticas y teatro, de acuerdo con su propia concepción de cultura, es decir, manifestaciones en las que no pretendía que

fueran de corte masivo, sino selectivo. A partir de esta selección de actividades, se impone el mínimo patrocinio, hurto de nómina, entre otras políticas nocivas, aun cuando ya se ha establecido el aparente apoyo como algo institucional, soslayando el sueño vasconcelista de otorgar cultura clásica para todos. Si bien en el sexenio de Luis Echeverría se otorga más presupuesto a las universidades, con el paso de los años –particularmente en los sexenios de Díaz Ordáz y López Portillo– se menoscaba esta iniciativa por la forma que fue tomando el sistema político mexicano, a saber, la creciente y desastrosa burocracia que consume entre el 80 y 90 por ciento del presupuesto destinado a la cultura, el uso demagógico de los recursos con fines de controlar la opinión pública, los cambios de políticas sexenales. Así, es evidente que instituciones como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) desarrolle un programa destinado a un grupo reducido de gente interesada en la cultura, menospreciando la posibilidad de ampliar la propuesta a sectores populares que sólo obtienen de las industrias culturales –léase televisión– programas de mala calidad y peores contenidos.

En este sentido, Monsiváis (1995) sostiene que no existe tal proyecto cultural de Estado, sino sólo la simulación de una noción de visión humanista de Estado. Como consecuencia, el consumo cultural del que sí existe posibilidad de prenderse, es soslayado por las grandes mayorías debido a la inercia de las industrias culturales más accesibles –radio, revistas de entretenimiento, televisión y ahora internet–, en cuyos contenidos y vehículos se encuentra la posibilidad más cercana de acceso, particularmente por la facilidad económica en la que se han desarrollado, vinculados principalmente con las grandes corporaciones tales como Grupo Televisa, Grupo Carso, Grupo Salinas, entre otros, así como la dificultad de acercarse al ballet, teatro, ópera, debido a la relación costo-salario mínimo, incluso a la lectura de libros por los mismos motivos. Dice Monsiváis (1995:25) “Si no se va al teatro es porque nunca se ha ido antes, y en materia artística la tradición es la apatía como una reacción de la ignorancia”. Así, sin el hábito –derivado de la costumbre– de consumir o asistir a eventos de la industria cultural de las Bellas Artes, el sujeto social de clase media y baja se encuentra impedido a desarrollar de manera mínima la motivación o estímulo al consumo y, por añadidura al desenvolvimiento de dichos mercados culturales. En este sentido, menciona Monsiváis (1995:27):

Sujetos a dosis brutales de lo espectacular televisivo (en cualquier encuesta de las hechas recientemente el tiempo dedicado a la televisión es cinco o seis veces mayor que el dedicado a cualquier otra actividad), inmersos en el analfabetismo funcional, millones de mexicanos unifican la falta de cultura con la falta de derechos fundamentales. En paisajes tan estériles, la conciencia democrática ordena la resistencia a la desigualdad y al autoritarismo, pero aún no impulsa el desarrollo creativo de individuos y colectividades.

Lo anterior no se consolidó en lo que pudieron ser políticas públicas enfocadas al desarrollo cultural, es decir, si bien en la década de los años ochenta se crearon institutos

con fines culturales, también se redujo el presupuesto de manera considerable en otros, aun cuando sí permitió abrir el campo epistémico de los estudios culturales, entre los que se encuentran los religiosos, prácticas populares, salud-enfermedad, producción agrícola, artesanías, fiestas. Cabe señalar que, además de las anteriores consideraciones, se agrega en el siglo veinte más de setenta años de dominación de un partido político que, aun cuando en la era posrevolucionaria funcionaba como legítima secuela con motivos de progreso –no hay que olvidar el milagro mexicano Cardenista–, en los últimos veinte años del régimen del Partido Revolucionario Institucional el país cayó en sistemas tan corruptos en todas sus áreas de influencia que, a pesar de la transición presidencial, en la primera década del siglo veintiuno el país se encuentra estancado en los peores niveles de pobreza, educación, corrupción, violencia, salud, aun peor que aquellos países que tuvieron dictaduras y guerras civiles de América. Así, desde hace algunas décadas, amén de lo descrito en los párrafos anteriores, el desarrollo tecnológico y mediático fueron modificando las sociedades actuales en muchos sentidos, la globalización y las formas posmodernas de pensamiento trastocan las formas de intercambios de capitales, trabajo, procesos simbólicos, entre otros. Bajo esta perspectiva, la producción cultural se ha vuelto cada más importante para la reproducción y expansión neoliberal, aun cuando para las formas simbólicas tradicionales no lo ha sido tanto (García Canclini, 2007: 13-20). Hay que aclarar que esta producción cultural se refiere a todas las manifestaciones producidas por el hombre, es decir, el sentido amplio de cultura referido anteriormente. De modo tal, que para las culturas populares tales como la industria audiovisual (la televisión, el cine, la música, la Internet, el formato MP3, el formato MP4, entre otros) esta hipertecnología e hipermasificación mediática ha permitido catapultar estas formas simbólicas de producción cultural de manera extraordinaria. No obstante, en virtud de que la producción artesanal suele estar incrustada en el sector rural o la industria manufacturera, la información estadística que se puede obtener tiende a ser sesgada por estos criterios taxonómicos.

De acuerdo con García Canclini (2007), la poca información que se tiene al respecto es en los trabajos del Convenio Andrés Bello en cuyo texto citado se observan datos estadísticos duros en la comparación entre la facturación artesanal y otros medios de producción cultural en Perú, Colombia, Ecuador, así como otros datos sobre los contextos artesanales en Hispanoamérica, sus formas de distribución y promoción, modernización de procesos y materiales, organismos gubernamentales de apoyo, entre otros. En tal sentido, para comprender la economía de la cultura es importante ubicar las culturas populares en el medio que les implica. Se deben analizar las diferencias históricas que asocian lo local y tradicional de lo popular con productos desarrollados en la industrialización y masificación del campo simbólico (*Ídem*). Es desde el siglo XIX que se pretende rescatar las tradiciones populares por folcloristas y antropólogos con fines de consagrar la identidad como un campo de actividad intelectual bastante amplio. No obstante, este término suele modificarse en sus alcances por las formas contemporáneas de agregación de actividades y productos cada vez más

diversos, resultado especialmente del avance tecnológico en las comunicaciones audiovisuales.

Es de observar, que la producción de los artículos tradicionales bajo esquemas identitarios locales rompe con las ideas de globalización que sugieren la masificación de los bienes en todos los campos, es decir, si bien ésta promueve la información o comunicación en altas densidades de población mediante sistemas hipertecnificados, es claro que estas informaciones no llegan necesariamente a todos los lugares ni a todas las personas; según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en México en el 2008 se tenían únicamente 13.5% de hogares con servicio de Internet, por lo que dicha globalización no afecta de manera absoluta, sino coyuntural y tangencial, es decir, por eventos particulares o dinámicas socioeconómicas y por acción de terceros. La globalización de la tecnología de la comunicación, fomenta la imitación de modelos en sociedades con otros desarrollos históricos, sociales, culturales, económicos, etc. Así, los medios globales de comunicación llenan los vacíos al trastocar, vaciar o modificar los valores socioculturales de los sujetos, creando y recreando ideologías vacías, y llenando el vacío mediante la transferencia simulada de formas, de lógicas, de éticas y de estéticas.

La industria cultural sugiere un implacable menoscabo del producto cultural, dando lugar a distintos problemas del hombre privado y social, tales como conformismo en lugar de autonomía y conciencia, el sujeto como objeto de consumo inmediato. La creación es sustituida por la producción donde existe un consumo psicológico e individualización estandarizada. Lo que en la vida real se parece a los sueños o a la novela es privilegiado. Se homogeneiza la identidad con los valores de consumo. Aparece el consumo aspiracional, es decir, la psicologización e individualización estandarizada de la cultura, donde se homogeneiza la identidad como valor cultural con los valores de consumo. Esta globalización hipertecnificada da lugar a la tecnificación de los saberes que sustentan los objetos identitarios –tecnocracia cultural–. De tal forma, los objetos se observan como recreación simulada que otorga su referente de identidad artificial, el parecer en lugar del ser, la moda como prestigio, culto a la tecnología. Además, en tanto se denomina “arte popular” a artes de “baja calidad” –con base en la ideología dominante–, éstas representan la identidad nacional que se observa denigrada en su historia (Novelo, 2002).

Según lo anterior, es de suponer que las manifestaciones artísticas que representan una identidad nacional –o regional– tienden a observar desventajas comerciales por dicha condición, independientemente de otros factores que le puede dar sentido a la obra. Así, además de esta condición identitaria el sistema impone la autenticación con fines de institucionalizar la condición inferior, lo cual quiere decir que oficialmente todas las artes menores como expresiones culturales folclóricas tienen un valor, sólo que más bajo que las “cultas” en tanto no cumplen las características estéticas, conceptuales, formales, de producción o significación hegemónicamente establecidas por el sistema occidental que domina los circuitos artísticos. Argumenta Novelo (2002:81):

Debidamente autenticadas, las manos pobres de los productores populares, éstos no deben producir más que los productos tradicionales. Se es auténtico porque se es estático. Me ha tocado conocer especialistas del folclore que descalifican una danza campesina porque los danzantes usaban alguna prenda de vestir o maquillaje modernos (anteojos, calcetines de nylon o labios pintados). De este modo la ideología burguesa busca conservar tradiciones aunque resulte artificioso; por una parte, para mantener la distinción de la producción cultural, pero también para comerciar esa distinción.

De tal suerte, en virtud de que las artes populares se encuentran en una posición subalterna respecto a los grupos que controlan económica y culturalmente el desarrollo, amén de la actual hegemonía de las formas audiovisuales como artes populares, se observa que el desarrollo cultural es ocupado por músicas populares, telenovelas, sitios de Internet, entre otros, como referentes culturales de lo popular. En este sentido, la posibilidad de que las culturas populares potencien su lugar y transformen su posición depende de que logren actuar de manera paralela a la economía actual de la economía de la cultura de forma tal, que se determinen los cambios globales necesarios en su desarrollo, es decir, y como lo sostiene García Canclini (2007:37-38)

Sin duda, tiene sentido estudiar y promover las artesanías y las tradiciones folclóricas, porque son importantes para ciertos grupos y porque nos hablan del espesor histórico de nuestras sociedades. Pero la política cultural con las producciones populares no puede detenerse en una perspectiva tradicionalista y localizada. En la medida en que se espera de las culturas populares que sean lo otro de lo hegemónico, es razonable que sean las músicas y narrativas populares las producciones más apreciadas e incorporadas a los mercados comunicacionales y a la economía actual de lo simbólico. En los últimos años, algunos movimientos populares han logrado aumentar su eficacia política al hacer trascender sus demandas y articularse solidariamente con grupos de otros países gracias al video e Internet.

No obstante, como menciona este autor (*Ídem*),

La disminución de dispositivos protectores de los Estados, desde los subsidios y préstamos de organismos tipo Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) hasta la reducción de presupuestos culturales hace vivir a amplios sectores campesinos, obreros y artesanales la competencia internacional como una desglobalización.

Esta falta de visión y operación de las políticas públicas y sus operadores reducen la posibilidad de desarrollo de las comunidades. Los artesanos son uno de los sectores mayormente desplazados por la producción global, particularmente con las formas de producción de países como China que, incluso, han desarrollado sistemas industriales de productos “artesanales” que se

pueden encontrar en supermercados a menores precios que los propios, evidentemente con la particularidad de que nos son realmente artesanales. Además, esta falta de sensibilidad del Estado mexicano, repercute en formas elementales de supervivencia, una de las cuales es quizá la más relevante: la migración⁴, producto de la pauperización de la calidad de vida. No obstante aparece una luz que permite tener esperanza para estos sectores desprotegidos; según Sennett (2000), las formas actuales de neocapitalismo, por su naturaleza mezquina, posibilita el sentido de comunidad y de revaloración del espacio propio, lo que permite vislumbrar lo que ya se ha convertido en discusión sociológica actual, sólo a través de las comunidades con fuertes y profundas estructuras y funciones de identidad y voluntad de cambio, es posible transformar las condiciones de vida para el adecuado desarrollo de sí, cosa que el Estado, en su papel de regulador de las condiciones sociales para promover su mejora, no ha logrado y seguramente no lo haga si no es a través de estas comunidades.

Hay que señalar, que no se trata de resignificar las manifestaciones culturales solamente por su cualidad estética, simbólica o artística, o desvirtuar el sentido de las manifestaciones culturales con la industrialización de los objetos identitarios; del mismo modo tampoco se trata de soslayar la concepción tecnócrata de la mercadotecnia del objeto artesanal, es decir, no es una postura intermedia entre la necesaria conservación de tradiciones y cosmovisiones y la mercantilización de la cultura. Se trata más bien de reconstituir los modos de producción, distribución y consumo a través de procesos de la gestión estratégica mediante modelos teóricos sustentables, pensando en la conservación de los valores culturales con base en el *habitus* potencial en el espacio social fundado en el capital cultural trascendente. Esto es, soslayar la degradación de la identidad simbólica mediante la gestión o revaloración estratégica reproduciendo los valores de uso y de cambio –valor mercantil– en valor simbólico como valor integral para la lograr sustentabilidad de la cultura y sus manifestaciones tradicionales inherentes. Esta problemática debe ser susceptible a los rasgos propios de la práctica social de administración pública, entre las que se encuentran las relaciones con instituciones públicas y privadas, empresas públicas y privadas, ONG's, entre otros, cuyas políticas públicas o asistenciales son fundamentales para el desarrollo integral de la producción artesanal sustentable, tal como menciona García Canclini (2007), que para mejorar las condiciones de producción y, por añadidura de vida se requiere que el Estado otorgue las prestaciones necesarias para la que competencia cultural se desarrolle en formas más adecuadas⁵.

Así, las sociedades preindustriales se encuentran en proceso de mediatización, en cuyos transcurso se particulariza la consecuencia diacrónica, ya sea del orden de la modernidad precaria o de la sobremodernidad. Se trata entonces de la posibilidad de analizar no sólo estadios de intercambios de productos culturales, sino del conocimiento de los procesos de producción colectiva de significados no estandarizada, es decir, diferenciada en cuanto a sus sentidos. Esta distinción se forja en la desarticulación de la noción de sincronía temporal y espacial

de las formas poéticas⁶ de la cotidianeidad apuntaladas en las nuevas formas de tecnología mediática. En otras palabras, esta mediatización reduce y abstrae la realidad de tiempos y espacios generando un vaciamiento de los referentes de experiencia y, por añadidura una fragmentación de la producción y consumo de las esferas de vida a través del entretenimiento fácil e inmediato. Este fenómeno sugiere dos aproximaciones. Por un lado, la de las relaciones sociales inmersas en las diatribas mediáticas del ilusionismo de la experiencia. Por el otro, la representación de las realidades y cosmovisiones creadas por los medios, introduciendo confusas formas de significación y simbolización de las esferas de vida y, por antonomasia del imaginario colectivo y la opinión pública.

Es entonces que se vuelve urgente cubrir la necesidad de la regulación de los mercados, particularmente los del orden cultural, resultado de los nuevos escenarios globales que mueven al mundo contemporáneo, amén de las ahora denominadas mercancías simbólicas. El papel del Estado de otorgar las condiciones de desarrollo se ha quedado atrás. Ahora es tiempo de que los individuos a través de organizaciones y redes realicen tal labor, con la corresponsabilidad de la iniciativa privada⁷ y también del Estado. Tales casos pueden ser las políticas públicas que se adoptan frente o sobre el mercado, es decir, políticas de intervención pública o colectiva en el mercado (regulación y transparencia de ingresos de la IP, desaparición de monopolios), apoyo directo (subsidios o compra de bienes), apoyo indirecto (políticas tributarias), regulaciones (acceso a servicios públicos), incentivos (festivales, premios), convenciones internacionales (derechos de autor), política para la industria cultural (créditos bancarios, apoyo a la exportación), entre otras.

Propuesta

En tal virtud, los criterios metodológicos como principio educativo para la creación dentro del sistema objetual identitario, se proponen bajo dos criterios, a partir de los fundamentos metodológicos de la gestión de proyectos culturales y la gestión estratégica de proyectos de diseño. En ambos casos se trata de su posible aplicación como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño. Dichos criterios obedecen a una propuesta de hacer uso de la producción simbólica de la cultura para que, a través de las técnicas de la mercadotecnia (estrategia), se pueda coadyuvar a lograr el desarrollo social (sustentabilidad comunitaria) de los artesanos que producen dichos objetos. En cuanto a la gestión de proyectos culturales y de diseño, empezaremos por definir de manera general la gestión de proyectos como convergencia entre ambas, para posteriormente particularizarlas de manera breve. Domingo (2009: 22) define a la gestión de proyectos –de manera general– como “el conjunto de actividades encaminadas a ordenar, disponer, y organizar los recursos y las necesidades para completar con éxito un proyecto dado”; la gestión puede ser, gestión del alcance y contenido, gestión técnica, gestión de recursos temporales, gestión de costes, gestión de la calidad, gestión de los recursos humanos, gestión de la comunicación, gestión de riesgos, gestión de compras. Asimismo, existen diversas

posturas para clasificar los proyectos de acuerdo con su tamaño, duración, objeto, modelo o tipo de gestión, entre otros. Este autor sugiere cinco modalidades, de acuerdo con su alcance y objeto de los mismos, a saber, proyecto clásico, proyecto de investigación, estudios, estudios de viabilidad, proyecto industrial. Es importante señalar que en un plano superior al de los proyectos se encuentran los Programas que engloban a los primeros, pueden ser con fines de desarrollo, ya sea de políticas públicas o de programas de Estado. Los Programas se definen como un conjunto ordenado de proyectos independientes que, de manera global, persiguen un objetivo común (Domingo, *Ídem*: 239-245). Así, sugiere además que en cada proyecto, existen cuatro dimensiones que son fundamentales para el correcto desarrollo de proyectos, los cuales son la dimensión técnica, la dimensión económica, la dimensión comercial y la dimensión estratégica.

La gestión de proyectos culturales se define como el conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y quehaceres reflexivos, metodológicos y tecnológicos, que permiten generar información de primera mano mediante procesos de investigación para el diagnóstico, la intervención, la participación, la organización y el registro de un cúmulo de experiencias que se observan al interior del enorme espectro de las representaciones simbólicas. Gordillo (2008: 413-419) sostiene que las tendencias actuales para el desarrollo de modelos de gestión de proyectos culturales se orientan a:

- La gestión cultural orientada al desarrollo económico, hacia un territorio, sector productivo o una administración, cuyo objeto es la rentabilidad económica.
- La gestión cultural orientada a los medios, relacionada con la posibilidad de ser presenciados o exhibidos en los medios, su importancia radica en los niveles de audiencia que se pueden tener.
- La gestión cultural orientada al Marketing, relacionada a ver las manifestaciones culturales como productos o servicios, para ser gestionados como mercancía.
- La gestión cultural orientada al patrocinio, es decir, la obtención, captación y generación de recursos propios.
- La gestión cultural orientada a la participación social, que permite el fortalecimiento de los tejidos sociales mediante colectivos o comunidades.

Esta argumentación sobre la orientación de los modelos resulta harto importante para efectos de definir los derroteros del objeto de gestión, en virtud de la posibilidad de aproximarse a cualquiera de ellos, o bien de discurrir la pertinencia de la forma en que el diseño mira su propio objeto. Es justamente bajo este argumento que se vinculan ambos procesos y su razón de ser. De tal suerte, el desarrollo social, implica la capacidad de incluir en él a todos y cada uno de los elementos culturales, con el fin de plantear objetivos, metas y acciones culturales encaminadas hacia el enriquecimiento de la cultura de toda la comunidad. Derivado de lo anterior, se puede establecer la creación de programas, proyectos, estrategias, modelos, espacios y acciones a seguir para propiciar el desarrollo constante de la cultura de las comunidades. Se trata del origen y objeto de la gestión cultural.

En cuanto a la gestión de proyectos estratégicos de diseño, Best (2007:7-12) sostiene que la acepción más simple de la gestión del diseño consiste en desarrollar proyectos financiados por un cliente, una empresa o una entidad, no obstante, en sentido amplio se trata de “un sinfín de actividades adicionales”. A decir de esta autora, el diseñador está intrínsecamente ligado a la empresa –o institución–, en el sentido de que puede crear y añadir valor, no solo a los productos y servicios, sino también a las organizaciones o empresas. Por su parte, Fernández (2010:33) sostiene que la gestión –ahora estratégica– del diseño nace en el seno de la cultura industrial, para efectos de integrar cada una de las actividades de esta disciplina al ámbito del desarrollo de la red de valor de las organizaciones, cuyo concepto principal se observa como sistema-producto. Esto significa que se trata no sólo de productos aislados, sino un cuerpo integrador de productos, servicios y comunicaciones, desde una visión estratégica. Este autor sostiene que:

La complejidad de lo estratégico estriba y está en relación directa a la cada vez mayor posibilidad de escenarios alternativos posibles sobre los que actuar. Actualmente en todos ellos son múltiples los actores que interactúan, de fisonomías y características cambiantes. Por lo tanto, la dificultad de dominar lo estratégico estriba en la capacidad de garantizar que se están valorando los ‘mejores resultados posibles’ en las diversas situaciones posibles.

Así, continúa Fernández (2010:34-35), que la gestión estratégica del diseño puede definirse a partir de su acotación de “gestión” en el ámbito del diseño, es decir: “la implantación del diseño como programa formal de actividades dentro de la empresa” (o institución), poniendo de manifiesto la importancia del diseño en los objetivos corporativos a corto, mediano y largo plazo, coordinando la intervención de los recursos de diseño a todos los niveles de la actividad empresarial con el objeto de alcanzar los objetivos corporativos”. Entonces, dice este autor, se tiene un doble papel; por un lado, trasladar el papel del diseño al nivel más alto de la empresa u organización en donde se toman las decisiones, esto es, como herramienta estratégica no sólo para productos y servicios, sino para determinar y comunicar los valores de la empresa; por otro, gestionar de manera permanente alguna área compleja de la organización, en la que pueden interactuar personas del interior con otros del exterior, además de estar en constante relación con otras áreas de la misma. De tal suerte, es importante que la gestión estratégica del diseño procure las condiciones necesarias para el desarrollo de las tácticas pertinentes por parte de los miembros de la organización, con el objeto de enfrentar cualquier contingencia o reto. De tal modo, dice este autor:

La gestión estratégica del diseño, abarca como dimensión de ‘gestión’ la de todos los elementos visuales de la empresa, es decir, la gestión de la formalización de los productos, de la comunicación, de los espacios visibles de la empresa e incluso en algunos aspectos de su personal. El *Design Manager* ha de conocer no

sólo los fundamentos habituales de cualquier tarea de dirección, como lo son la gestión de los recursos humanos, los conocimientos de administración y control, sino también a los relativos a la propia función de diseño, y las funciones relacionadas (marketing, comunicación, producción, ingeniería e investigación y desarrollo). Y no sólo esto, sino además en su papel de transmisor de la importancia del diseño de la estrategia corporativa, debe tener la capacidad y la relevancia en el organigrama de la compañía para poder influir en las decisiones.

En relación con la producción simbólica Baudrillard (1995) sostiene que el análisis de la lógica social que circunscribe el conocimiento operativo de los mensajes de la comunicación de masas –objetos materiales y visuales–, debe ser al mismo tiempo un análisis del consumo de estos mismos objetos. Es decir, el doble análisis, por una lado el de la función social de los objetos y por otro el de la función política de la ideología, deben fundarse en la superación de una visión franca de los objetos en términos de necesidad, de la hipótesis de la preponderancia de su valor de uso. De esta manera, los medios masivos –determinantes en las industrias culturales–, en tanto se definen particularmente como entretenimiento popular, con mensajes carentes de valor ético pero afines al valor económico, se pueden estudiar con base en fundamentos teórico-analíticos llevados por modelos abductivos (análisis, síntesis, hipótesis). Esto es, la persuasión retórica simbólica esconde tras el mensaje de entretenimiento el valor de cambio (mercantilismo de la conciencia individual), el valor de uso (mercantilismo de la conciencia social) y el valor de signo (mercantilismo de la conciencia cultural), tal y como afirma Fromm (2009) cuando se refiere al filtro social.

A partir de lo anterior, las aproximaciones teóricas de la producción simbólica pueden ser del orden de la relatividad signica del mensaje objetivo o visual en el sujeto particular (teorías de la posmodernidad), y en la univocidad signica mediada por la semántica consensuada en lo social (teoría Habermasiana de la acción comunicativa). Así, y aun cuando la praxis social y cultural del diseño de sistemas mercantiles y sociales ha sido sostenida por esta idea rígida unisémica, otras áreas como la semiótica, la retórica y la estética como ejes transdisciplinarios en el área del diseño de sistemas simbólicos sugieren una formación polisémica en lo particular, y la univocidad consensuada en lo social, permitiendo que los sistemas de objetos diseñados puedan ser observados como oportunidades de análisis multifactoriales y no como fenómenos aislados desde perspectivas sociales. En este sentido, la teoría de producción simbólica debe observarse por los sustentos de cohesión conceptual que determinan su validez pragmática a partir de la mediación de la acción social (Habermas, 1999). Este constructo teórico obedece a las proposiciones establecidas mediante la praxis a partir de su configuración o producción conceptual y su significado y uso final, no como un objeto simbólico acabado y único sino como un proceso sistémico de producción de sentido.

Por tanto, la implicación ética (que precede a la estética) soslaya la pertinencia cultural y social, permeando la

acción social de los actores hacia modelos ético-estéticos predeterminados en la cultura vacía pero hegemónica de los mundos de la vida no propios de nuestra cultura. Así, la producción simbólica es concebida como un comportamiento verbal que guarda relaciones causales, empíricamente comprobables con otras formas de comportamiento del organismo, es decir, la utilización de símbolos lingüísticos es parte del comportamiento adaptativo. De esta manera, los signos cumplen una función reguladora del comportamiento en el proceso de adaptación de los organismos a su entorno. Asimismo, la identidad de significados puede hacerse derivar del acuerdo intersubjetivo de un grupo. Un símbolo tiene el mismo contenido semántico para dos individuos cuando tanto el hablante puede anticipar la reacción del otro, es decir, se encuentran en el mismo código semántico (Eco, 1995) por lo que la identidad de significados se constituye por la expectativa de una reacción comportamental, en que los propios hablantes concuerdan, esto es, en la intersubjetividad de las expectativas de comportamiento. El ámbito objetual viene estructurado, en sí y previamente, por el plexo intersubjetivo que constituyen los mundos socioculturales de la vida (Habermas, 1999). De tal suerte, como acuerdo intersubjetivo en el campo de los *habitus*, el valor de cambio debe ser supeditado al valor simbólico como gestión estratégica, esto quiere decir que es menester utilizar la producción simbólica de la cultura artesanal como valor de pauta o directriz estratégica.

Por su parte, la Mercadotecnia o *Marketing*, –como su nombre lo indica– lleva en sí el germen de las técnicas de acercamiento de productos y servicios al mercado. De ahí que se observe necesariamente a esta disciplina como estratégica en cuanto a comercializar objetos de consumo, se trata de su principio y fin. En este sentido, y una vez que en el apartado anterior se ha argumentado que la producción simbólica debe ser reconsiderada como el valor principal que guíe al valor de cambio, se establece su posibilidad estratégica comercial. Así, los siguientes párrafos describen el diagnóstico y aproximación estratégica de los rebozos al mercado, con miras a la reproducción sustentable de la comunidad artesanal. Así, como principio de cualquier proyecto, se deben establecer las bases del mismo a través de una definición del problema, su justificación e hipótesis, entre otros, generar la investigación de mercados, para posteriormente generar el proyecto. Así, dentro de la gestión del proyecto estratégico se deben definir los datos generales de la empresa u organización; se resumen algunos de los rasgos más representativos en el siguiente esquema con la información estratégica de la organización o cooperativa.

1. Bases del proyecto, en el que se incluyen la definición del problema, la justificación, la hipótesis.
2. Datos generales, que observa el nombre de la organización, el giro, el personal ocupado, el personal adjunto, el mercado al que se dirige, así como el segmento al que se dirige.
3. Imagen, en el que se desarrolla el logotipo, marca, identidad corporativa o institucional, aplicaciones, sistema de medios.
4. La descripción de la organización y los negocios, describiendo las primeras e incipientes estrategias de

negocios a partir de los siguientes aspectos: el análisis del negocio en contexto social, económica, política y cultural; conocer la competencia a través de estudios comparativos, encuestas, estudios con consumidores; entender la realidad propia mediante informes financieros, los informes de producción, los estudios sobre el lugar que se ocupa en el mercado y la percepción externa que observa la organización en cuanto a su posicionamiento; describir la rentabilidad actual y la proyectada en corto y mediano plazo; revisar las actividades internas mediante los informes por áreas, los estudios sobre la ingeniería industrial para controlar, mejorar y dar seguimiento a los procesos de producción, así como la capacitación y actualización de los miembros; observar la cadena de valor, a través de las actividades primarias (logística hacia adentro, las operaciones, logística hacia fuera, Mercadotecnia y ventas, los servicios postventa) y de soporte que permiten generar valor en las técnicas de mercadeo) y las actividades de soporte (infraestructura, gestión de recursos humanos, el desarrollo de la tecnología, compras de insumos, publicidad y servicios); la calidad, entendida como mejora constante).

5. La Administración y la Mercadotecnia, en que se incluyen la visión, la misión, la filosofía, los objetivos (a corto, mediano y largo plazo).

6. La investigación de Mercados, que permite conocer de manera profunda al posible cliente, comprador, consumidor o prospecto, por lo que es necesario su desarrollo metodológico, cuyos resultados nos permiten conocer once aspectos a profundidad. Éstos son la definición del mercado total o demanda total, la definición del mercado meta, la definición del mercado objetivo, las principales empresas del mismo ramo, la participación del mercado de cada empresa, el pronóstico de ventas, las estrategias para lograr el pronóstico de ventas, los recursos para lograr el pronóstico de ventas, el análisis de la zona de influencia, el producto con mayor desplazamiento, así como el análisis de la competencia.

7. Las estrategias puntuales, con sus respectivas tácticas, con fundamento en el diagnóstico y estado que guarda la organización. Éstas son: A) Estrategias de servicio (identificar los momentos de verdad, identificar los cambios en las necesidades, involucrar al cliente en la organización). B) La estrategia global (*maximarketing*, ventajas únicas, los “trajes a la medida”, la segmentación por usos del producto). C) Estrategias de valor (análisis del valor, Ingeniería del valor, análisis FORD –Fortalezas, Oportunidades, Riesgos y Debilidades–, VIR –valor integral recibido– y VIP valor integral percibido–, Estrategias de retiro –sólo en casos extremos–, Estrategias de publicidad y promoción, Estrategia de precios.

Conclusiones

En este entorno singularmente complejo, los procesos educativos ostentan la enorme responsabilidad social de preservar los rasgos culturales sin soslayar su objeto creativo. De tal suerte, se propone que dentro de los planes de estudio, se signifique de manera importante la gestión estratégica de proyectos de diseño con fines culturales, con el fin de que los estudiantes dispongan

de las competencias necesarias para el desarrollo y presentación de proyectos culturales, de modo que sean claros y comunicables los objetivos comunes y las estrategias para alcanzarlos, a fin de negociar y articular los esfuerzos y recursos requeridos. Ello implica el manejo de conceptos y metodologías para determinar y formular apropiadamente las características y elementos del proyecto estratégico; habilidad para reunir, valorar, integrar y presentar la información; una actitud enfocada a la resolución de problemas y el trabajo en equipo, así como el reconocimiento de la importancia de trabajar en función de los destinatarios del proyecto. La cultura, ya definida en apartados anteriores como la imbricación de los medios poéticos estratégicos de conservación de patrones sociales, debe ser ahora precisada en función del propio desarrollo social y económico. Si bien los elementos de creación de valor sugieren ahora que los componentes se dirijan hacia el dispositivo fundamental de la economía, es decir, el valor, también es cierto que estos valores deben ser fundados en dispositivos simbólicos como antecedente de contenido. García Canclini (2008:104-109) sostiene que el crecimiento se define como la generación de valor económico, y el desarrollo, además de generar también valor, es a la vez, complementario con bienestar, es decir, al sostener que la cultura genera crecimiento económico, por añadidura resulta en bienestar por sí misma. Sugiere:

(la cultura) tiene ese carácter dual de desarrollo, crecimiento y desarrollo implícito, y eso es algo que política, gubernamentalmente y en términos de política para el sector, es muy importante porque ya nos cambia la perspectiva. Con esto dejamos atrás el enfoque tradicional del gobierno y la legislación de 'apoyemos a la cultura' como un sector desvalido, que necesita estar siendo empujado y apoyado. Aquí el enfoque es 'respetemos a la cultura por todo lo que también genera económicamente'.

En cuanto a esta gestión estratégica, Maass (2006:44-46) sugiere que es necesario observarla en relación con la sociedad y el espacio social. Esta autora cita a Fossaert al definir a la sociedad como un objeto, el cual puede ser pensado, interrogado, estudiado o cuestionado; la sociedad es un objeto que conforma uno de los tres órdenes de la realidad, a saber, la naturaleza, el hombre y lo social. Asimismo, desde la perspectiva marxista la sociedad puede ser observada desde tres ejes fundamentales, éstos son su producción, su organización y su representación; en relación a la producción, se trata de establecer la manera de la producción de valor de uso o de cambio para la subsistencia de la sociedad, en cuya estructura económica aparece un sistema de relaciones de producción y explotación donde algunos agentes se apropian de los valores y otros no. Es decir, en cuanto a la producción de valor de cambio, de uso y el valor agregado por Baudrillard (1995) valor simbólico; en términos de organización, sugiere este autor, que el complejo sistema de tensiones o lucha de clases, ya no sólo económicas, sino simbólicas; en relación con la representación y las superestructuras, se puede observar la evidente impor-

tancia simbólica de las instituciones en virtud de que en ésta se encuentra el espíritu de aquellas.

Asimismo, sugiere Maass (2006:85-89), mirar con detenimiento la Agenda 2015 o "Declaración del Milenio" aprobada por la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en septiembre de 2000, relacionada con las formas de erradicar la pobreza, en cuyos contenidos se permite vislumbrar la capacidad de una región para integrar su patrimonio cultural como forma de desarrollo. Este patrimonio cultural se trata de la producción simbólica histórica que permite identificar y reproducirse a una región, cuyo proceso de producción, distribución y consumo implica la conciencia colectiva y la manera de volverla visible. Es aquí donde radica la importancia de la comunicación con fines de difusión y divulgación. El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación es fundamental para la preservación de dicho patrimonio, no sólo como formas de acervo o documental, sino también para efectos de la obtención de beneficios y utilidades para lograr la autosustentabilidad de las comunidades locales. Así, es fundamental fomentar la producción simbólica mediática con fines de lograr la autogestión cultural, esto es, el uso planeado, adecuado y equitativo de los medios electrónicos (Internet, televisión, radio, entre otros), así como los medios impresos (periódicos, revistas, libros) significan una oportunidad. En este sentido, el proceso de producción simbólica encuentra en la estética una forma de acción social dominante en la esfera de los principios conceptuales propios de su génesis. Irigoyen (1998) sostiene que la discursividad del mensaje se desarrolla a partir de la estructuración del simbolismo del objeto, cuyo referente es él mismo como sistema y vehículo de conocimiento. En este sentido, se determina un modelo que representa la realidad propia del objeto en su propio contexto, es decir, semantiza la realidad, dando como resultado que el referente, el objeto y el modelo converjan. Los niveles de aprehensión del objeto simbólico en su discurso son las sensaciones en primer término, la percepción en segundo y el pensamiento en último. Los contextos de los cuales participa la producción simbólica del proceso de polisemiosis se relacionan en una concatenación de intertextos particulares.

Así, esta aproximación metodológica para apuntalar la formación de diseñadores, permite observar la manera en que el capital cultural deviene en una suerte de valor único e ilimitado que permite que los creadores puedan generar sistemas de circuitos para sus productos, reduciendo las prácticas de venta que resultan inconsistentes en virtud de los costos y las ganancias; esto es, el valor del trabajo (mercancía) se reduce a lo mínimo, los insumos de bajo costo implican que el precio resulte bajo, sin contar con la práctica de compra denominada "regateo". De tal suerte, el adecuado proceso de gestión estratégica consiente la traducción de un alto valor simbólico-cultural en un alto valor económico, como una primera instancia. En una segunda, la reificación de los objetos a través de su valor de uso simbólico sugiere que se perpetúen las manifestaciones de cosmovisión tradicionales, fortaleciendo las microculturas en su imaginario colectivo de autoestima social. Resulta entonces fundamental la inserción de esta perspectiva social a las currículas, no sólo

vistas como modos de mejorar los procesos de diseño, sino y especialmente, con el afán de lograr conciencia estratégica para la sustentabilidad.

Notas

1. Lo sustentable no trata únicamente de lo ecológico para efectos de conservación de la naturaleza y por añadidura de la especie humana, sino de la imbricación operativa de los elementos medioambientales, económicos y sociales con fines de mejorar y perpetuar la calidad de vida de los seres vivos del planeta.
2. Ver la Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural, adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, en París el 2 de noviembre de 2001.
3. Ahora llamado así al fenómeno de la hibridación cultural por García Canclini, ver *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, 1990, Gijalbo, México.
4. Según estudios del Consejo Nacional de Población (CONAPO) México ocupa el primer lugar en migración hacia Estados Unidos.
5. No hay que olvidar que los gobiernos tienden a cobijar a sus productores a través de estrategias proteccionistas. Un ejemplo es, a partir de la entrada en vigor del apartado de productos agrícolas del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), la asistencia económica que otorga el gobierno de Estados Unidos a sus productores de maíz para ser competitivos; al momento de la venta de sus productos en México se observa que el precio de oferta es incluso menor al costo que el campesino mexicano no solo vende, sino produce. Es decir, el subsidio es tan grande por parte del gobierno estadounidense que la producción y distribución –incluyendo el traslado– resultan más favorables económicamente que la producción in situ de nuestros campesinos. Es evidente que de acuerdo con la ley de la oferta y la demanda se tiende a rebajar aún más los productos, dejando fuera del mercado al campesino mexicano, el cual prefiere emigrar que seguir padeciendo de hambre. Este fenómeno es claro observarlo en los productos de los supermercados y en la cantidad de productos agrícolas importados.
6. Consultar a Gastón Bachelard en su texto *La poética del espacio*, Siglo XXI, México, 1993.
7. Hay que tener cuidado con aquellas en las que las empresas pretenden vender su imagen con fines mezquinos y mercantiles con pseudoprogramas sociales o ambientales.
8. Se agrega en paréntesis “institución”, en tanto los libros de gestión del diseño generalmente se refieren a las empresas, aun cuando sirve exactamente lo mismo en cualquier organización.

Bibliografía

- Arizpe Schlosser, L. (1999). “Cultura o voluntad política: para construir el pluralismo” en *La práctica de la animación sociocultural*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas e Hymanitas, Argentina.
- Baudrillard, J. (1993). *La ilusión del fin*, Barcelona: Anagrama; (1978). *A la sombra de las mayorías silenciosas*, España: Kairos; (1995). *Crítica de la economía política del signo*, México: Siglo XXI; (1993) *Cultura y Simulacro*, Barcelona: Kairos.
- Bermudez, E. (2002). “Procesos de Globalización e Identidades. Entre espantos, demonios y espejismos. Rupturas y conjuros para lo ‘propio’ y lo ‘ajeno’”. En: Daniel Mato, coord. : *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Best, K. (2007). *Management del diseño. Estrategia, proceso y práctica de la gestión del diseño*, Barcelona: Parramón.

- Bourdieu, P. (2009). *Homo Academicus*, España: Siglo XXI, (1991) *El sentido práctico*, Madrid: Taurus; (1990) *El espacio social y la génesis de las clases*, México: Grijalbo-CONACULTA; (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Brunner, J. J. (1987). “Políticas culturales y democracia: hacia una teoría de las oportunidades”, en García Canclini, N., *Políticas culturales en América Latina*, México: Grijalbo.
- Domingo Ajenjo, A. (2009). *Dirección y gestión de proyectos*, México: Alfaomega Ra-Ma.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona: Lumen, (1973). *Introducción al estructuralismo*, Madrid: Alianza; (1986). *La estrategia de la ilusión*, Barcelona: Lumen.
- Fernández García, J. (2010). *Diseño estratégico. Guía metodológica*. Fundación PRODINTEC y FEDER, España.
- Fromm, E. (1992). *Lo inconsciente social*, España: Paidós; (2009). *La sociedad industrial contemporánea*, México: Gandhi ediciones.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo ; (1987). “Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”, en *Políticas culturales en América Latina*, México: Grijalbo; (2007). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo, 6ta edición; (1998). *Cultura y comunicación en la ciudad de México*, México: Grijalbo.
- Jiménez, G. (1999). “La investigación cultural en México. Una aproximación”, en *Perfiles latinoamericanos*, número 15, diciembre. México: FLACSO, (1978) *Apuntes para una sociología de las ideas*, México: UIA, (2005) *Teoría y análisis de la cultura*, México: CONACULTA.
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública*, España: G.G.; (1996). *La teoría de la acción comunicativa*, volúmenes 1 y 2, España: Taurus.
- Irigoyen, J. (1998). *Filosofía y Diseño*, México: UAM-Xochimilco.
- Maass Moreno, M. (2006). *Gestión cultural. Comunicación y desarrollo*, México: CONACULTA, UNAM, IMC.
- Monsiváis, C. (1995). “Cultura de Democracia en México”, en *Filosofía de la cultura*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Novelo, V. (2002). “La expropiación de la cultura popular” en *Culturas populares y política cultural*, México: CNCA.
- Olive, L. (1999). *Multiculturalismo y Pluralismo*, México: UNAM/ Paidós.
- Olmos, H. A. (2004). *El sentido del desarrollo*, México: CONACULTA.
- Papanek, V. (1985). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*, London: Thames & Hudson.
- Ricard, A. (1982). *Diseño ¿Por qué?*. España: G.G.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.

Mesografía

- Gordillo Martorell, J. A. (2007). “Algunos modelos actuales de la gestión cultural. El caso de la Ciudad de las Artes y Ciencias”, en http://descarga.sarc.es/Actas2007/CD_congreso/pdf_c%5C8%5C8.2.pdf, recuperado el 27 de octubre de 2010

Abstract: Culture notes the particular feature of syncretism as a sum of their historicities, whose products and processes form the current identities of the people, however, many features are now seen as burdens of social and economic development, under neoliberal concept of cost-effective. Methodological stance is intended for educational processes, from strategic design to transform the effects of culture and poverty perspective, transiting it towards a more sustainable way of looking at it, that is, the exchange value of the design object identity should be changed in a symbolic value for their social development.

Key words: Methodology - Strategic Management - Culture - Development - Design.

Resumo: A cultura observa a particular característica do sincretismo como suma de suas historicidades. Em seus produtos e processos se conformam as atuais identidades de os povos; não obstante muitos rasgos são agora observados como lastres de desenvolvimento social e econômico, em virtude do conceito neoliberal de custo - benefício. Pretende-se uma postura metodológica para os processos educativos, desde o design estratégico, para efeitos de transformar a perspectiva de cultura como pobreza, transitando-a até uma maneira mais sustentável de mirá-la, é dizer, o valor de mudança do objeto de design identitário deve mudar-se por seu valor simbólico para seu desenvolvimento social.

Palavras chave: Metodologia - Gestão estratégica - Cultura - Desenvolvimento - Design.

(*) **Miguel Angel Rubio Toledo.** Licenciado en Diseño Gráfico, Especialidad en Diseño Estratégico de Productos Industriales, ambas por la UAEMex, Maestro en Artes Visuales por la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, y Doctorado en Ciencias Sociales

por la UAEMex. Profesor investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) y Perfil PROMEP. **Alejandro Higuera Zimbrón.** Licenciado en Relaciones y Maestro en Ciencias (Universidad Técnica de Múnich). Siete años en las Licenciatura en Diseño Gráfico y Administración y Promoción de la Obra Urbana, así como en las Maestrías en Diseño y Estudios Sustentables de la UAEMex. Profesor investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM y Perfil PROMEP. **Mtro. Arturo Santamaría Ortega.** Licenciado en Diseño Industrial, Especialidad en Diseño Estratégico de Productos Industriales (mercadotecnia), Maestría en Ingeniería -Sistemas de Manufactura-, y estudiante del Doctorado en Diseño. Director del despacho de diseño Doces. Profesor investigador de Tiempo Completo de la UAEMex. **Mtra. Erika Rivera Gutiérrez.** Licenciada en Diseño Gráfico, Maestra en Administración de Empresas, profesora investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM y Perfil PROMEP.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

As dimensões da sustentabilidade aplicadas em produtos *slow fashion*

Neide Köhler Schulte, Ilma Godoy y Adriana Martinez Montanheiro (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 113-117. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: El propósito de este artículo es presentar los resultados del Programa de Extensión Acomoda UDESC y de la investigación en conjunto con el museo de la UFSC y la ONG ALICE. El grupo trabajó en el rescate del encaje de bolillos, artesanía típica de la isla de Santa Catarina, acompañó la capacitación de las artesanas, presentó alternativas de aplicación del encaje en otros productos e creó diversas piezas como ropa, accesorios, objetos de decoración y obras de arte. El proyecto fue seleccionada para el 1er Paraty Ecofashion que se desarrolló en agosto de 2011 en Paraty-RJ, donde fueron presentados los resultados oralmente, en exposición y desfile. La propuesta que guió el trabajo fueron las dimensiones: social, ambiental y cultural para la sustentabilidad. Las piezas fueron desarrolladas con hilos y tejidos de algodón orgánico y reciclado.

Palabras clave: Sustentabilidad - Moda - Slow fashion - Investigación - Capacitación.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 117]

Introdução

Reciclar, reutilizar, reaproveitar, customizar. São conceitos cada vez mais presentes no cotidiano dos profissionais envolvidos com o mundo da moda, e que de certa forma, estão presentes também em toda a sociedade. Cada vez mais os consumidores de diversas esferas sociais no Brasil estão se preocupando com o que utilizam, levando em consideração em sua decisão de compra, questões sócio-ambientais. Estamos vivenciando momentos de grandes mudanças climáticas, que geram grandes prejuízos, além da degradação do planeta em função do grande acúmulo

de resíduos e poluentes. Todos esses fatores vêm dificultando a vida no planeta Terra.

O designer destes novos tempos, além de possuir a tarefa de criar coleções “vendáveis” e imagens do que poderá ser usado na próxima estação, gradativamente precisa conscientizar seus clientes e consumidores acerca da gravidade que envolve as questões ambientais e o consumismo na atualidade. Segundo Papanek (1997, p. 14),

(...) o designer tem sido sempre (...) um professor, estando em posição de informar e influenciar o cliente.

Com a atual confusão ambiental é ainda mais importante que ajudemos a orientar a intervenção do design, de modo que seja natural e humana. Temos de alargar nossas próprias áreas de conhecimento, e simultaneamente reorientar os nossos modos de trabalhar.

Com o objetivo de investigar e propor um novo direcionamento para os produtos do vestuário o foi criado em 2005 o Programa de Extensão EcoModa UDESC, a partir do convite feito por Marly Winckler, presidente da SVB – Sociedade Vegetariana Brasileira – organizadora do 36º Congresso Mundial de Vegetarianismo, em 2004, para participar do evento com um desfile. Para o evento foi desenvolvido o projeto de extensão “Coleção de Moda para o 1º Veg Fashion”, coordenado pelos professores Lucas da Rosa e Neide Schulte. O evento foi realizado em Florianópolis, no Hotel Resort Costão do Santinho, no período de 08 a 12 de novembro de 2004. Desde então o Programa de Extensão EcoModa vem se destacando através de seus projetos, como um grande difusor dos conceitos de produção sustentável e do consumo consciente na área da Moda.

O presente artigo pretende relatar as experiências de trabalho do Programa de Extensão EcoModa UDESC com rendas de bilro, artesanato típico da cultura açoriana na Grande Florianópolis. A coleção de roupas “Primavera Silenciosa”, apresentada em novembro de 2010, na Università degli Studi di Firenze, Itália, foi o primeiro trabalho com utilização rendas de bilro nas roupas. O segundo trabalho será apresentado no Paraty EcoFashion em agosto de 2011. O diferencial em relação ao primeiro trabalho são as rendas feitas com fio de algodão orgânico e com algodão reciclado.

Ecodesign e sustentabilidade ambiental

Ecodesign

Segundo Traversim (2005, p. 1), o termo *ecodesign*: é uma junção entre a palavra grega “eco”, que significa “casa”, e a palavra inglesa “design”, que quer dizer “planejar, desenhar”. Resumindo, o *ecodesign* propõe um casamento entre a natureza e a tecnologia, tendo a ecologia como base. Os materiais devem ser escolhidos levando em consideração sua toxicidade, abundância na natureza, biodegradabilidade e possibilidade de regeneração ou reciclagem.

Como a moda é uma das indústrias de maior alcance nas camadas sociais e também a que tem um dos maiores índices de poluição em toda sua cadeia produtiva, os designers de moda precisam considerar as questões ambientais em suas criações em todo processo produtivo, utilizando tecidos ecológicos, evitando os sintéticos e as peles. Os consumidores estão buscando cada vez mais por inovações e por produtos menos poluentes.

Sustentabilidade ambiental

O conceito de sustentabilidade ambiental foi criado no início da década de 70, na Conferência das Nações Unidas

sobre o Meio Ambiente, para sugerir que era possível conseguir o crescimento econômico e a industrialização sem destruir o meio ambiente. O modelo proposto para o desenvolvimento sustentável foi uma tentativa para harmonizar o desenvolvimento humano com os limites da natureza.

Na visão de Vezzoli (2005, p. 27), as ações humanas para serem consideradas sustentáveis devem atender aos seguintes requisitos: a) basear-se fundamentalmente em recursos renováveis e, ao mesmo tempo, otimizar o emprego dos recursos não renováveis (compreendidos como ar, água e o território); b) não acumular lixo que o ecossistema não seja capaz de reutilizar (isto é, fazer retornar as substâncias minerais orgânicas, e, não menos importante, as suas concentrações originais); c) agir de modo com que cada indivíduo e cada comunidade das sociedades “ricas” permaneça nos limites de seu espaço ambiental, bem como que cada indivíduo e cada comunidade das sociedades “pobres” possa efetivamente gozar do espaço ambiental ao qual potencialmente tem direito. O grande interesse pela questão ambiental através de encontros, trabalhos acadêmicos e reuniões envolvendo nações de todo o mundo demonstra uma crescente preocupação na utilização dos recursos da Terra e, apesar de todo o reconhecimento da importância de um desenvolvimento compatível com os ciclos naturais, caminha-se para um futuro que desafia qualquer noção de desenvolvimento sustentável, e de respeito à natureza. Diante de uma crescente necessidade de mais e mais produtos diferenciados no mercado, observa-se hoje, a grande preocupação, sobretudo na questão do gerenciamento ambiental adequado na conservação dos recursos naturais para futuras utilizações (e gerações).

Coleções ecomoda com rendas de bilro

Coleção Primavera Silenciosa

Partindo dos conceitos de *ecodesign* e sustentabilidade ambiental, a coleção “Primavera Silenciosa” homenageia a bióloga Rachel Carson, considerada pelo jornal britânico *The Guardian*, em 2006, como a pessoa que mais contribuiu para a defesa do meio ambiente natural em todos os tempos. Com sua obra “Primavera Silenciosa”, publicada em 1962, Carson inicia uma verdadeira revolução em defesa do meio ambiente natural, desencadeando investigações sobre os danos dos inseticidas e outros produtos químicos à saúde humana e para as demais formas de vida. Contudo, a indústria química multimilionária gastou milhares de dólares para difamar sua pesquisa e seu caráter. Por ser cientista, sem doutorado, mulher, amante de pássaros e coelhos, ter gatos, ser solteira aos 54 anos, foi considerada uma histérica cuja visão alarmista do futuro podia ser ignorada ou, caso necessário, silenciada. Rachel, ao mesmo tempo, lutava contra um inimigo mais poderoso do que a indignação das corporações: um câncer no seio que evoluiu rapidamente para uma metástase. Ela deixou o alerta de que “a humanidade parece estar se envolvendo cada vez mais em experiências de destruição de si própria e de seu mundo”.

Proceso da criação e produção

Com a colaboração de alunos da UDESC, alguns já graduados pela instituição, outros graduandos, além de professores e a parcerias com fornecedores, a coleção “Primavera Silenciosa” foi desenvolvida como uma proposta para se repensar o sistema da moda diante da emergência por um modo de vida sócio-ambientalmente mais sustentável.

Foram pesquisados materiais com menor impacto ambiental, como os tecidos orgânicos, reciclados e reaproveitados. Também foram utilizados produtos da cultura local como as rendas de bilro e os acessórios feitos por artesãos. Além disso, buscou-se trabalhar com uma estética menos efêmera, mais atemporal, para que as roupas sejam usadas por mais tempo, não sujeitas à moda passageira.

O Ipê, uma árvore da mata atlântica brasileira, que floresce durante os meses de agosto e setembro, geralmente com a planta totalmente despida da folhagem cujos frutos amadurecem a partir de setembro a meados de outubro, é o tema escolhido para criação da coleção “Primavera Silenciosa”.

Os estágios de transformação do Ipê durante o ano: no inverno, folhas e galhos secos, parecendo estar sem vida, então renasce na primavera com suas flores brancas, amarelas, rosas e roxas, e no verão, o verde exuberante das folhas e o marrom do troco harmoniza o calor entre o céu e a terra, inspiraram a estrutura da coleção “Primavera Silenciosa” que apresenta peças com formas básicas, baseadas na alfaiataria. Uma roupa feita para sair da passarela e ser usada por uma mulher consciente com o mundo que a cerca, que se veste bem e prima pela qualidade.

Em Firenze, no Palazzo Medici, no dia 12 de novembro, foi apresentado o Programa de Extensão EcoModa UDESC mostrando todo processo de criação e execução da coleção “Primavera Silenciosa”, desde a escolha do tema –uma homenagem à bióloga Rachel Carson; as referências –o Ipê com suas fases: seco, floração e verde; a escolha dos materiais –o algodão reciclado da Eco Simple, o algodão orgânico da Justa Trama, as rendas de bilro de Zélia dos Santos e suas colaboradoras; até o uso de sementes nas bijuterias desenvolvidas por Andréa Alves, os chapéus artesanais de Yone Vecchi, as carteiras de retalhos de Isabel Possidônio e os sapatos forrados com algodão reciclado pela empresa Raphaella Booz.

Parceria e a coleção “Dia especial de Maria Morena”

Em março de 2011 formou-se a AME (ALICEong, Museu da UFSC e Ecomoda UDESC), uma parceria para desenvolver projetos de pesquisa e extensão entre as universidades UFSC e UDESC, e a Ong Alice. Entre os projetos está a coleção de roupas “Dia especial de Maria Morena” para o Paraty Ecofashion, de agosto de 2011.

O objetivo do evento Paraty Ecofashion foi promover em Paraty um grande encontro de estilistas, designers e estudantes de moda, que tenham como propósito a Eco moda. Escolas e faculdades com seus alunos de moda de todo o Brasil mostram no evento o resultado de suas pesquisas traduzidas em vestimentas.

A coleção de roupas “Dia especial de Maria Morena” apresentou roupas leves para dias quentes e foi desenvolvida com tecidos de algodão orgânico e reciclado,

com ênfase no uso de rendas de bilro feitas com fios de algodão orgânico e reciclado. Na elaboração das peças da coleção também foram reaproveitadas rendas que foram produzidas para decoração. Além das roupas foram criadas outras peças para o vestuário, como bolsas, carteiras, bijuterias e sapatos.

Maria Morena é o nome de um tipo de renda típica de Florianópolis. Outra renda típica é a tramóia. Ambas foram utilizadas na coleção, além de outras rendas tradicionais, que apresentou roupas para um dia especial na vida da mulher, o dia do casamento. Desde o despertar, com uma lingerie, ao momento do “sim”, num vestido de noiva, a coleção apresenta uma proposta de roupas leves, estéticas e com rendas delicadas para serem usadas no dia muito especial para a mulher, e nos demais dias, enquanto a roupas durar.

Projeto “Vivo de Renda”

A Agência Livre para Informação, Cidadania e Educação - ALICE é uma organização não-governamental sem fim lucrativo, que tem como objetivo desenvolver projetos alternativos e autogeridos de comunicação para discutir comportamento, ética e tendências da imprensa, formar leitores críticos e contribuir para democratizar e qualificar a informação no Brasil.

A ONG ALICE está desenvolvendo o projeto “Vivo de Renda” que dá visibilidade à tradição das rendeiras de bilro de Florianópolis, por meio da produção de livro, documentário, exposição fotográfica, entre outros reunindo depoimentos, história, projetos, e um catálogo de rendas e de piques (moldes utilizados para elaborar os diferentes tipos de renda de bilro).

Ao amplificar vozes, imagens e modos de vida desses sujeitos e comunidades, interliga diversas propostas elaboradas por instituições da região, colaborando para a interação e o debate. Provocando a participação ativa das rendeiras, constrói uma rede capaz de transformar ações isoladas em processo comunitário, e processos comunitários em projetos institucionais.

O projeto vivo de renda propõe documentar e –por meio da comunicação– compor uma parceria para a preservação de um patrimônio cultural através de sua difusão e discussão de projetos de geração de renda e sustentabilidade.

Conforme Andrea Zanella e colaboradoras, com relação à atividade –a renda de bilro– trata-se de uma manifestação cultural e, como tal, deve ser entendida como atividade social realizada por uma determinada coletividade. Desse modo, ao aprendê-la o sujeito apropria-se não somente de um fazer, mas de toda a história e valores que o caracterizam, sendo que, ao mesmo tempo, imprime a estes sua marca singular. Ser renderia consiste, assim, dadas as transformações que vêm re-organizando o viver dessas mulheres nesse contexto social específico, em saber tecer, envolver-se afetivamente com a atividade e comprometer-se com a sua história (Zanella et. al, 2000).

Fazer renda, segundo as autoras, é o movimento em que o trançar fios de significados produzem novas rendas, onde o sujeito que tece é tecido pela trama da história de que faz parte/participa.

Coleção de rendas de bilro Doralécio Soares

A renda de bilro também conhecida como renda de almo-fada, era no século XIX, uma atividade feminina praticada no âmbito doméstico. Surgiu provavelmente do bordado, porém diferenciou-se deste por trabalhar com pontos no ar, sem tecido. Provavelmente sua origem remonta ao século XV, na Itália, e foram introduzidas na Ilha de Santa Catarina então Desterro, no século XVIII pelos açorianos. A confecção de renda é uma atividade que se desenvolveu principalmente nas regiões litorâneas habitadas por pescadores sendo que sua confecção contribuía com a renda doméstica. Também é uma atividade passada de mãe para filha, e é bastante comum encontrar gerações de rendeiras trabalhando juntas.

Com a aquisição da Coleção “Doralécio Soares”, em 2007, pelo Museu Universitário Oswaldo Rodrigues Cabral da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através da Caixa Econômica Federal, o acervo de rendas do museu tornou-se o maior conhecido no estado, constituindo uma referência para pesquisadores interessados nesta atividade. A referida coleção é constituída por 224 peças. Enfatiza-se a importância de da incorporação ao patrimônio do museu, por sua significação e abrangência. O fato de sua guarda ser de uma instituição pública, que tem como compromisso, entre outros, a difusão do conhecimento, é uma garantia de que este patrimônio possa ser usufruído pela coletividade.

Doralécio Soares, atualmente com 97 anos, é um pesquisador preocupado com esta atividade, tendo publicado uma série de trabalhos sobre a renda.

O novo espaço expositivo do Museu da UFSC, com finalização prevista para 2012, deverá constituir o maior espaço museal de Santa Catarina. Assim, os esforços têm sido dirigidos para os trabalhos de pesquisa, catalogação e captação de recursos para a informatização dos dados, visando sustentar, de maneira consistente e responsável, a ampliação do papel que desempenha no quadro científico e cultural do estado.

Considerações sobre a moda

Para compor a identidade de cada pessoa o sistema de moda atualmente oferece um modelo de comercialização que abastece o mercado com as novidades do mundo fashion de forma muito rápida, é a chamada “Revolução do *Fast Fashion*”, onde existe uma complexa estratégia de organização que reúne várias áreas de uma mesma empresa para que a produção de uma roupa seja muito rápida. Segundo Cietta (2010), nos anos 80 o mecanismo era copiar e vender o que havia sido definido como moda para a temporada seguinte. Já nos anos 90, o mercado passou a ter coisa demais para copiar. Atualmente, há o poder das marcas e, além disso, copiar apenas não basta, tornou-se um risco. Por isso, até as confecções menores passaram a investir no design. O *fast fashion* envolve o consumidor no design do produto, na medida em que é produzido aquilo que o consumidor deseja. O design é local, e a velocidade exige que a produção também seja feita no local. No Brasil ainda é um movimento recente, mas com a internacionalização da moda brasileira, o mo-

delo de negócio no país vem aprimorando e se tornando cada vez mais importante para o consumo de massa.

Com a *fast fashion*, prever as tendências de consumo, característica de muitas indústrias na cadeia têxtil-vestuário, é tarefa que vem se tornando cada vez mais difícil em razão da extensa variabilidade dos produtos, da forte segmentação, da grande quantidade de informações que é necessário levar em consideração, e dos ciclos de vida do produto, cada vez mais breves. É a diferenciação horizontal do produto, a variabilidade infinita, a participação do consumidor ao processo de produção que tornam a previsão da tendência da estação sucessiva muito mais complexa (CIETTA, 2010).

O *fast fashion* é a expressão máxima da efemeridade na moda e como antítese surgiu a *slow fashion*. É o conceito que define que a moda terá uma velocidade menor, com peças perenes, ou que pelo menos persistam mais de uma estação. É o movimento que defende peças duráveis, de qualidade para serem guardadas e não descartadas. Não se trata de tendência e sim de um movimento, pois têm consumidores que pensam mais na hora de comprar. A crise econômica e ambiental, certamente contribuiu para a mudança no comportamento de consumo. A quantia investida no consumo passa a ter importância e por consequência o produto será melhor avaliado pelo consumidor.

Existem definições tratando o *slow fashion* como moda sustentável, usando tecidos ecológicos, agindo eticamente com os trabalhadores (*fairtrade*), existe uma mudança em relação ao sistema da moda. É a indicação de que algo tem que mudar em relação ao planejamento das coleções, produção, calendários.

Com o *slow fashion* também se deve reorganizar o conceito de luxo, apontando que o luxo não será ligado ao preço do produto, e sim à sua disponibilidade e acesso. O acesso deve ser restrito, atendendo aos desejos dos consumidores de serem únicos. É o que se pode chamar do luxo simples, sem grandes exageros, sem gastar enormes quantias para ter o produto, ter exclusividade é fundamental, ou seja, produtos que não estão à venda em lugares de grande acesso ou até mesmo nas lojas mais consagradas.

A estilista sueca Sandra Backlund está sendo chamada de precursora do *slow fashion*. As peças que cria são todas feitas a mão pela própria estilista. Faz peças por encomenda e se recusa a participar das temporadas de moda em Londres, porque é contra o ritmo alucinante da moda. Outro exemplo são os estilistas uruguaios Ana Livni e Fernando Escuder. Os produtos que criados pela dupla são quase artísticos e muitas vezes feitos à mão, tornando-os únicos, sem a preocupação da produção em massa e necessidade de novidades para o consumidor. O foco é diminuir o consumo em excesso e trazer ao mercado peças duráveis e versáteis.

O julgamento da moda atual –como o de qualquer manifestação artística que se desenvolve sob nossas vistas– é provisório e depende sempre de uma revisão futura, quando o afastamento no tempo, isentando-nos das coerções do momento, mostra-nos até onde a aceitação ou rejeição dos valores estéticos dependeu das condições sociais (Souza, 1996, p. 22)

Com a *slow fashion* parece que a lógica do sistema da moda começa a ser alterado, mas para que seja possível fazer uma avaliação se efetivamente está em curso uma mudança é necessário uma avaliação no futuro.

Considerações finais

A sustentabilidade pode ser trabalhada na moda desde que as dimensões social, ambiental e cultural sejam consideradas no desenvolvimento de produtos para o vestuário com um ciclo de vida mais longo.

A proposta da *slow fashion* pode ser uma direção para um novo sistema da moda onde o *ethos* do novo seja substituído por outro *ethos* a ser definido (*slow*, ético, consciente...). O trabalho com a renda de bilro em peças para o vestuário estimulou as rendeiras tradicionais as ilha de Santa Catarina e também as “novas rendeiras”. Pessoas mais jovens começaram a se interessar em aprender a fazer um artesanato tradicional que estava acabando. Segundo as avós rendeiras, as netas não querem mais aprender a fazer renda.

Como a moda tem forte influência nos jovens, trabalhar as rendas de bilro em peças do vestuário com um visual jovem, traz para o universo deles um aspecto tradicional da cultura local, além disso, ao se utilizar materiais orgânicos e reciclados as peças terão um valor agregado a mais: a busca por uma produção e um consumo mais sustentável.

Referências

- Brower, Mallory, Ohlman (2005). *Design Eco-Experimental: arquitetura/moda/produto*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Cietta, E. (2010) *A revolução do fast-fashion: estratégias e modelos organizativos para competir nas indústrias híbridas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Ecodesign, Disponível em: < <http://www.amigosdanatureza.org.br/noticias/358/trabalhos/382.Ecodesign.pdf> > Acesso em: 17/02/2011.
- ECOMODA, Disponível em: < www.ecomoda.limondamoda.com.br > Acesso em: 17/02/2011.
- Limonada Moda Customizada. Disponível em: < www.limonadamoda.com.br/ > Acesso em: 11/02/2011.
- Marcos, J. R. (2008) *Sobre Sustentabilidade, Ecodesign e o Planeta - Apresentação do Projeto Limonada*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Design) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- Papanek, V. (1997) *Arquitetura e design: ecologia e ética*. Lisboa: Ed. 70.
- Schulte, N. K. y Lopes, L. D. Sustentabilidade ambiental: um desafio para a moda. *Actas de Deseño N° 9*, año 5, Univesidad de Palermo, Julio 2010, Buenos Aires, Argentina.
- Traversim, L. (2005) Ietec - Instituto de Educação Tecnológica. Apresenta textos sobre ecodesign. Disponível em: <http://www.ietec.com.br/ietec/cursos/area_meio_ambiente/2005/08/05/2005_08_05_0001.2xt/materia_gestao/2005_08_05_0190.2xt/dtml_boletim_interna>. Acesso em: 31/01/2011.
- Vezzoli, C. y Manzini, É. (2005) *O Desenvolvimento de Produtos Sustentáveis: Os Requisitos ambientais dos Produtos Industriais*. São Paulo: EDUSP.
- Zanella, A. V. (1997) *O ensinar e o aprender a fazer renda: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. São Paulo. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Abstract:** The purpose of this paper is to present the results of UDESC Accommodates Extension Program and about the research in conjunction with the museum and the NGO ALICE UFSC. The group worked on the rescue of lace, handicrafts from the island of Santa Catarina, accompanied the training of artisans, presented alternatives for implementing locks into other products and created several pieces as clothing, accessories, decorative objects and works art. The project was selected for 1st Paraty ECOFASHION that developed in August 2011 in Paraty-RJ, where the results were presented orally, on display and parade. The proposal that guided the study was the dimensions: social, cultural and environmental sustainability. The pieces were developed with yarns and fabrics from organic cotton and recycled.
- Key words:** Sustainability - Fashion - Slow fashion - Research - Training.
- Resumo:** O propósito deste artigo é apresentar os resultados do Programa de Extensão Ecomoda UDESC e da pesquisa em conjunto com o Museu da UFSC e a Ong ALICE. O grupo trabalhou no resgate da renda de bilro, artesanato típico da Ilha de Santa Catarina, acompanhou a capacitação das rendeiras, apresentou alternativas de aplicação das rendas em outros produtos e criou diversas peças como: roupas, acessórios, objetos de decoração e obras artísticas. O projeto foi selecionado para o 1º Paraty Ecofashion que acontece em agosto de 2011, em Paraty-RJ, onde serão apresentados os resultados oralmente, em exposição e desfile. A proposta que norteou o trabalho foram as dimensões: social, ambiental e cultural para a sustentabilidade. As peças foram desenvolvidas com fios e tecidos de algodão orgânico e reciclado.
- Palavras chave:** Sustentabilidade - Moda - Slow fashion - Pesquisa - Capacitação.
- (*) **Neide Köhler Schulte**. Doutora em Design (PUC-Rio); mestre em Engenharia de Produção (UFSC); especialista em Moda (UDESC) e em Ensino da Arte (UNIVILLE); e graduada em Desenho e Plástica (UFSC). É professora de desenho de moda e desenho têxtil no curso de Bacharelado em Moda (UDESC). **Ilma Godoy**, Especialista em Moda (UDESC) e graduada em Moda (UDESC). É professora de pesquisa de moda e desenho (SENAC). **Adriana Martinez Montanheiro**, Especialista; Universidade do Estado de Santa Catarina.
- (**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Lenguaje y significado de la comunicación visual: caso disciplina de comunicación

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 118-122. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: marzo 2013

Andrea Estupiñán Villanueva, Agustín René Solano
Andrade y Martha Silvia Torres Hidalgo (*)

Resumen: Se presenta en este documento un extracto de los principales aspectos que aluden al concepto de Comunicación Visual, retomando las diversas definiciones, fundamentos, teorías y el contexto socio-histórico en las que surgen éstas. Nuestro propósito es primeramente establecer una diferencia entre dos enfoques específicamente sobre el área de estudio antes mencionada, el primero que partiría desde la perspectiva de la Comunicación Visual como objeto-arte-diseño y el segundo desde otro foco que es la comunicación-mensaje-códigos, para continuar después con un contexto de los antecedentes y finalizaremos con algunas consideraciones y reflexiones alusivas al tema. La reflexión anterior asentó los fundamentos que nos llevaron a hacer una propuesta de lo que sería la materia de Comunicación Visual para la disciplina particular de Comunicación dentro de una Institución Pública a diferencia de lo que generalmente se oferta y crea confusión por contenidos sustentados en una disciplina diferente como lo es el Diseño Gráfico.

Palabras clave: Diseño Gráfico - Comunicación visual - Mensaje - Lenguaje - Significado.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 122]

Introducción

En la actualidad, dentro de lo que hoy llamamos la era del conocimiento, existen muchas disciplinas que empiezan a interceptarse unas con otras en algunas áreas de investigación en las que es difícil marcar o definir sus límites. Este es el caso de la Comunicación Visual disciplina que es utilizada tanto en el contexto del Diseño Gráfico pero también en el área propia de la Comunicación.

El concepto de Comunicación Visual aparece frecuentemente como parte de la disciplina del Diseño Gráfico pero también dentro de la Comunicación. Entonces parece ser una disciplina o herramienta importante en dos áreas muy similares, sin embargo, tienen algunas interpretaciones sutilmente diferentes tanto en un campo como en el otro.

Este fenómeno ha sido del interés de aquellos que tienen la responsabilidad de formar recursos humanos en las áreas mencionadas, así que como parte del Modelo Universitario Minerva (MUM)¹ se ha implementado la impartición de estas disciplinas de una manera conjunta en lo que se ha denominado como Comunicación Visual. La enseñanza de un código que involucra diferentes perspectivas del conocimiento y que por ende, tienen en su haber objetos de estudio específicos; se ha convertido en un eje transversal para aquellos interesados en la producción de mensajes gráficos a través de los diferentes medios de información y comunicación.

La tarea de unir contenidos en beneficio del desarrollo profesional del egresado en estas áreas, ha sido una cuestión compleja puesto que ha requerido de expertos en contenidos², y de facilitadores, quienes a partir de sus experiencias en el aula conjuntas con su experiencia profesional, han desarrollado capacidades necesarias para desarrollar los materiales que son necesarios en la preparación profesional de los comunicadores visuales.

Conceptualizaciones sobre Diseño, Comunicación y Comunicación Visual

En el entramado de la Comunicación Visual entre dos disciplinas, la Comunicación y el Diseño Gráfico son dos fenómenos sumamente complejos incapaces de ser restrictivos o subordinados uno al otro; porque la Comunicación no es una función exclusiva del Diseño Gráfico, y éste no surgió solamente para satisfacer las demandas comunicacionales. Hablar de comunicación dentro del entramado cultural es hablar de ella como medio para entablar vínculos entre los miembros de una misma cultura o de diferentes culturas. Baldwin y Roberts dicen al respecto: “el diseño es una forma de comunicación; y la comunicación es la base de nuestras relaciones y de nuestra forma de comprender el mundo. [...] A su vez, es un elemento que determina la cohesión social de un grupo” (2007:12).

El diseño por su parte, para cumplir su característica de estético-funcional, estudia la vida social, intentando comprender tanto las ideologías, carencias, necesidades o debilidades que está presenta. Actividades en común –Comunicación como Diseño Gráfico– se utilizan para: productos necesarios y funcionales para el hombre, mensajes persuasivos como campañas políticas y sociales, publicidad, venta de productos o servicios, y mejoras del entorno. “Si no tenemos en cuenta estas cuatro áreas, entonces el diseño se convierte en un elemento únicamente visual y se podría decir que es totalmente irrelevante e interesado”³ (Baldwin y Roberts, 2007:12).

Si se define el Diseño Gráfico como la disciplina dedicada a la producción de comunicaciones visuales dirigidas a afectar el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de la gente; se puede deducir que el diseñador entonces asume el rol central y las decisiones visuales que se involucran en el proceso de la construcción de estos mensajes, es decir que las premisas de principios

estético universales o de caprichos del diseñador ya no pueden aplicarse sin regirse primero dentro de un campo creado entre la realidad actual y la realidad a que se desea arribar después de que el público es estimulado por dichos mensajes. De aquí es importante ver el reto del aspecto visual de las comunicaciones, pero contextualizado dentro del aspecto operativo; en otras palabras, subordinar lo que el diseño debe ser al o lo que debe hacer. (Nigel Cross y Robin Roy, 1999:123)

Mientras que el *Diseño* se enfoca más en la parte operativa, instrumental, la esencia se encuentra en la percepción que determinará la detectabilidad y discriminabilidad de los mensajes específicamente de los estímulos visuales, los cuales tendrán mayor o menor poder de atracción dependiendo de la eficacia de la funciones del lenguaje visual que a su vez está determinado por ciertos códigos. Es indudable, por lo tanto, desde el enfoque de la Comunicación que la producción de comunicaciones visuales no puede ignorar las características específicas del grupo elegido. Esto no implica que las tradicionalmente estimadas nociones de inventiva y calidad visual dejen de tener valor, pero requiere una contextualización de estas nociones dentro de situaciones específicas.

La excelencia de la forma de un mensaje provee fuerza a la comunicación: (1) resulta en una expansión de la experiencia visual del público; (2) refuerza la relación simbólica entre forma y contenido; (3) intensifica la experiencia visual del observador; (4) guía el acto visual en términos de jerarquías y secuencias; (5) confiere valor estético al objeto y genera placer; (6) despierta una sensación de respeto por la habilidad y la inteligencia del autor y (7) conecta al observador con valores culturales que trascienden la estricta función operativa del diseño. Apuntemos sobre lo anterior: respecto a la excelencia de la forma, en este punto la Comunicación está más ligada a la instrumentación del Diseño Gráfico, debido a que esta disciplina tiene la responsabilidad de traducir el mensaje en formas puntuales y objetivas en imágenes que facilitarán la comprensión empática del mensaje es decir, le da fuerza de interpretación más que apuntar a la significación del mensaje. Al buscar reforzar la relación simbólica entre forma y contenido, volvemos al área de la Comunicación, ya que los códigos se deben a la sociedad que los construye, como un proceso cultural. Retomando significados como acto visual con valor estético y jerárquico del objeto es fenómeno que atañe al Diseño Gráfico; mientras que al referirse a un acto cultural que intensifica la experiencia visual es un fenómeno de la disciplina de la Comunicación. Conectar al observador con valores culturales que trascienden la estricta función operativa del diseño enfatiza la relación interdisciplinaria entre Comunicación y Diseño, dando pie a la Comunicación Visual como un fenómeno integral multidisciplinar al que apuntamos en este trabajo.

En busca de los lazos genealógicos entre Diseño y Comunicación

Dos disciplinas se cruzan en su origen desde tiempos remotos como representaciones o expresiones de la realidad del hombre, en donde a esta actividad se le suma también

la idea de que expresarse gráficamente y comunicar como necesidad imperante de un hombre social, es lo mismo. Ante esto, dos reflexiones se presentan a continuación, la primera defiende una posición de la expresión como actividad más espontánea, por lo mismo, con diferencias significativas por ser ésta una actividad más libre de sistemáticas. La segunda propuesta, al contrario, destaca el método.

De aquí, como afirma Patricia Trujillo, la expresión investiga su esencia en el sentimiento, en los pensamientos, en las emociones, en el contexto, en el momento, la realidad de la que se nutre, así como la realidad que el propio artista distingue, el Diseño se toma de la mano de la Comunicación tomando sus raíces en la manera de comunicar mensajes al público, dirigiéndolo hacia un mercado concreto y valiéndose de lo artístico como función estética. Munari dice al respecto que: “el autodidactismo de los profesionales que la ejercen [la actividad del diseño gráfico], apoyándose en los clásicos conceptos de las Bellas Artes, como legitimación profesional, han creado bastante confusión respecto al concepto de diseñador-artista”.

En opinión ligeramente opuesta a Trujillo se presentan la de Ana Moreno, donde ella expone que el diseño, como nueva disciplina, parece que tuviera que encontrar un lugar entre las bellas artes para hacer reconocer su carácter artístico pero, en realidad, un buen producto de diseño, de arquitectura o pintura, no es mejor por el formato, las condiciones o el método de trabajo que ha dado lugar a su producción, sino por el resultado final que con el paso del tiempo es el que –quizá con cierta crueldad y siguiendo el gusto del momento– los considera arte o no, independientemente de la disciplina a la que pertenezca, especialmente a partir de las vanguardias y en las últimas décadas del siglo XX, con la inclusión de las tecnologías en la producción artística que ha dado lugar a un nuevo tipo de arte totalmente reconocido como tal. Desde esta postura, podríamos afirmar que el Diseño es el arte del siglo XX.

Entonces se puede deducir que el origen de estas disciplinas se encuentra sustentado en el tronco de lo estético, y por ello su constante referencia a lo artístico; y desde otro lado, del tronco de lo metodológico en tanto se desea una profesionalización de ambas disciplinas.

Todavía queda mucho por poner en común sobre lo anterior, pues existen afirmaciones como las de Press y Cooper que dicen que:

El proceso de diseño depende de los métodos de comunicación, y donde antes se tenía la idea de que lo visual era el ámbito principal del diseñador en cuanto a comunicación, ahora hay que tener en cuenta todos los métodos de comunicación.

No creemos que el tema esté agotado con las breves reflexiones expuestas, sin embargo, lo más importante es tener en cuenta la manera en que esto se está llevando a la formación de los nuevos recursos humanos en estas áreas y de donde nacen nuestra interrogante básica: ¿en el área de la Comunicación, cómo debe estructurarse el contenido de la materia de comunicación visual cuando existe una profesión hermana denominada Diseño gráfico que se especializa en la materia mencionada?

Análisis de contenido del programa de Comunicación Visual

Los nuevos modelos enseñanza-aprendizaje en México como en otras partes de Latinoamérica, demandan diseños orientados a promover el aprendizaje significativo. Los nuevos conocimientos, entonces, tendrán que estar orientados a la movilización de estos hacia el ejercicio profesional que siempre deberá estar alineado a los perfiles de egreso de cada disciplina.

Como se planteó al inicio de este artículo, el propósito de la investigación fue hacer un análisis cualitativo del contenido del programa de Comunicación Visual, con el propósito de alinearlo al perfil de la disciplina de Comunicación en lugar de estar dirigido a la disciplina de Diseño Gráfico.

El programa de Comunicación Visual tenía como objetivo general el siguiente: el alumno desarrollará y utilizará una metodología del diseño gráfico, acorde con las diversas necesidades de comunicación gráfica, acordes a las condiciones regionales y de la propia identidad nacional. Como se puede observar desde el objetivo de su planteamiento estaba dirigido a la producción de Diseño Gráfico como solución para necesidades de comunicación gráfica respetando el contexto.

Por otro lado, el programa estaba compuesto de seis unidades descritas a continuación:

- Unidad 1. **Ámbito de la Comunicación Visual y su importancia**

1.1 Qué es la Comunicación Visual y su importancia en el mundo actual.

1.2 Ámbito de desarrollo y áreas de aplicación.

1.3 El Diseño de la Comunicación hoy en día.

Análisis: En la unidad 1, los contenidos presentaban una introducción al ámbito de la Comunicación Visual solo que al entrar en el apartado 1.2 las áreas de desarrollo y aplicación no estaban dirigidas al ámbito de la Comunicación Visual que es más general sino se dirigía a las áreas de aplicación instrumental del Diseño Gráfico como son: Identidad Corporativa, Diseño de Cartel, Señalética y Empaque y Embalaje.

- Unidad 2. **Elementos de la Comunicación Visual**

2.1 Lenguaje visual

2.2 Elementos de diseño:

2.2.1 Conceptuales

2.2.2 Visuales

2.2.3 De relación

2.2.4 Prácticos

Análisis: En la unidad 2, los contenidos estaban dirigidos a la aplicación de combinaciones de los elementos del lenguaje visual para soluciones gráficas, en lugar de la comprensión y conceptualización de los mismos para la construcción de un mensaje.

- Unidad 3. **Estructura del diseño de la Comunicación Visual**

3.1 Forma-elementos

3.2 Redes

3.3 Formatos

3.4 Significado más impacto

3.5 Materiales

Análisis: En la unidad 3, sus contenidos capacitaban para la instrumentación de los mensajes visuales, en donde se definían estructuras que sustentarían los objetos gráficos. El apartado 3.5 estaba totalmente dirigido al análisis de materiales, por lo tanto, se alejaba del fenómeno la Comunicación.

- Unidad 4. **Diseño de Cartel**

4.1 Publicidad exterior en todas sus variantes.

4.2 Etiquetas e identificadores.

Análisis: En la unidad 4, Diseño de Cartel es un área de aplicación del Diseño Gráfico, en esta unidad se desarrollaban habilidades de construcción de objeto gráfico.

- Unidad 5. **Diseño Tipográfico**

5.1 Conjunción Letra-mensaje gráfico

5.2 Connotación y Denotación de tipos o caracteres

Análisis: En la unidad 5, el Diseño Tipográfico es sabido que es un área de especialización en la disciplina de Diseño Gráfico, aún más cuando en esta unidad la estrategia de enseñanza era diseñar mensajes en base a elementos tipográficos.

- Unidad 6. **Bases del proceso completo del diseño gráfico para la comunicación, incluyendo la producción de materiales gráficos**

Análisis: En la unidad 6, sus contenidos formaban en la metodología para el proceso de producción de mensajes gráficos, en donde se definían cada fase del *Diseño Gráfico* para un proyecto específico.

Sustento del nuevo programa de comunicación Visual para el área de Comunicación

Los sistemas de comunicación actual, requieren de una nueva visualización, que permitan entender, interiorizar e interpretar la información de una manera más dinámica y activa, de tal manera que cumpla con el constructivismo como parte del modelo a seguir. Por ello, la nueva propuesta de un programa de Comunicación Visual para comunicólogos, se sustentaría en una base más teórica y epistemológica del lenguaje visual para aterrizar el conocimiento en la crítica y la evaluación del diseño desde la Comunicación Visual, en lugar de la creación de estructuras y de la operatividad del lenguaje visual para productos de Comunicación Visual. (www.elgrupo.com.ve)

El enfoque estará centrado en la parte teórica del lenguaje visual y sus códigos como menciona Solano en su propuesta de los Códigos del Diseño⁴. El objeto de estudio, para nuestro caso, será el mensaje en sí y sus códigos. No estamos hablando del mensaje-objeto gráfico, pues ese es el caso de un programa dirigido a un perfil de diseñador gráfico.

Siendo la distribución del programa planteada a partir de la Comunicación como disciplina y no del Diseño Gráfico, primero se busca que se conozcan las unidades de construcción y después se procede al entendimiento de la estructura o composición (que para nuestro caso no será práctico sino puramente conceptual) definida y regida por códigos. Más adelante, por medio de la sintaxis,

analizar qué tipo de niveles de abstracción y significación se usan en cada imagen visual. Finalmente se propone como método de evaluación un abecedario visual que interpreta la actuación de cada elemento dentro de sus estructuras y tipo de sintaxis en diferentes estudios de caso de la imagen visual desde una perspectiva metodológica. De esta forma el programa final de Comunicación Visual para el área de Comunicación queda definido de la siguiente manera:

- **Objetivos:**

El alumno podrá:

- a) **Objetivo educacional:** comprender la codificación del lenguaje visual, para generar propuestas asertivas comprometidas con el entorno social.
- b) **Objetivo general:** reconocer los elementos del lenguaje en la comunicación visual, para la concepción de mensajes significativos.

- **Unidad 1. Teoría de la Comunicación Visual**

Objetivo: identificar los fundamentos de la Teoría de la Comunicación Visual, para reconocer las funciones de la imagen.

- 1.1 Principios básicos de la Comunicación Visual.
- 1.2 Mensaje visual.
- 1.2 Funciones de la imagen visual.

- **Unidad 2. Lenguaje Visual**

Objetivo: distinguir los elementos comunicativos del lenguaje visual, contenidos en el mensaje.

- 2.1 Concepto del lenguaje visual.
- 2.2 Elementos del lenguaje visual
 - 2.2.1 Conceptuales
 - 2.2.2 Visuales
 - 2.2.3 De relación
 - 2.2.4 Prácticos

- **Unidad 3. Códigos de la Comunicación Visual**

Objetivo: relacionar los conceptos sobre lenguaje visual para comprender los códigos que soportan el mensaje

- 3.1 Código morfológico.
- 3.2 Código cromático.
- 3.3 Código semio-estético.
- 3.4 Código tipográfico.
- 3.5 Código de imagen

- **Unidad 4. Sintaxis de la imagen**

Objetivo: reconocer los niveles de sintaxis en el mensaje visual.

- 4.1. Niveles de abstracción.
- 4.2 Niveles de significación.
- 4.3 Clasificación de la imagen.

- **Unidad 5. Evaluación de la imagen gráfica y su metodología.**

Objetivo: ubicar a la imagen visual contrastando los fundamentos teórico-metodológicos dentro de su entorno social.

- 5.1 Abecedario visual.
- 5.2 Figuras retóricas.
- 5.3 Tipología de la imagen y clasificación.
- 5.4 Metodología

Conclusiones

La conjugación entre el Diseño Gráfico y la Comunicación refieren a una situación más compleja que el hecho de identificar cuál de ellas es la originaria o la que dirige a la otra. Ubiquemos que lo primero siempre se considera como un motivo, lo segundo, se percibe como una réplica, y lo subsecuente, es decir, lo tercero ya se denomina que es copia. Ambas disciplinas son dependientes, y como tal se complementan. Actualmente, quienes las enseñan o aprenden, deben ser conscientes de la existencia de ambas, incluso, de su cuestión técnica como parte de la profesionalización de una y otra.

Cada una debe solucionar y llenar las carencias de la otra, sin perder la oportunidad de ser complemento y potencia. Estas disciplinas tienden a la atracción en su labor ya que incluyen tanto a la razón como a la sensibilidad a través de la imaginación, ese puente fecundo que aquí también se presenta.

Toda obra de Comunicación Visual surge a partir de la necesidad de transmitir un mensaje específico, significativo, para ser consumido a través de una experiencia estética. Un comunicador visual no es sólo un creador de formas, es más un creador de comunicaciones –un proceso más complejo; es un profesional que mediante un método específico (diseño) construye mensajes (comunicación) con medios visuales (grafismos).

Ante la aseveración anterior, lo que queda a la enseñanza de la Comunicación Visual, es su continuo perfeccionamiento con base en la adaptación al entorno, a las necesidades que las sociedades van requiriendo de los profesionistas en estas áreas, que tienen en sus manos comunicar diferentes tipos de información a través de códigos que sean reconocibles y empáticos con aquellos a quienes se dirige. Todo comunica, y todo es referente, una imagen no dice más que mil palabras, una imagen dice justo lo que el receptor comprende de ella; el trabajo propio en la Comunicación Visual es que esa lectura sea intencionada, significativa y con una carga estética justa. Esa es la importancia de la Comunicación Visual, y es en este sentido que se debe construir al Comunicador en dicha materia, para que se inserte en la sociedad con una propuesta innovadora del uso de la Comunicación.

Notas

1. El MUM tiene como sustento en su filosofía educativa el enfoque constructivista, permitiendo al alumno el auto-aprendizaje a partir de la orientación del maestro que se identifica como un tutor, guía y facilitador de la información.
2. En la BUAP se le denomina Experto de Contenido a aquel docente que domina cierta materia y que por ende se le asigna el diseño curricular de ésta, la redacción de las unidades, y la elección de materiales didácticos, así como de actividades que justifiquen la evaluación que ahora se ha implementado por Competencias.
3. Las implicaciones políticas, los temas medioambientales, el impacto social y el efecto de la tecnología son los cuatro factores a los que hacen referencia los autores.
4. Agustín René Solano Andrade, en su tesis de maestría (2005) aborda los diferentes *Códigos del Diseño*. Presenta una actualización de dicho trabajo en un cartel para un coloquio en el año 2010.

Referencias

- 5° Congreso de la Conferencia Venezolana de Comunicación Social-Comunicación Visual, (2008). [Versión en línea]. Recuperado 2 de junio 2012. Disponible: www.elgrupo.com.ve
- Baldwin J. / Roberts L., (2007). *Comunicación Visual, De la teoría a la práctica*, Barcelona: Parramón.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2006). Modelo Universitario Minerva (MUM) Recuperado el 8 de junio de 2012 Disponible: <http://www.minerva.buap.mx/TempMUM3.html>
- Fascara, J; B. Meurer, B; Toorn, Jan van; Winkler, D. (2004). *Diseño gráfico para la gente: Comunicaciones de masa y cambio social*. Buenos Aires: Ed. Infinito.
- Moreno, A. (2010) *Arte y Diseño: El parangone del siglo XXI*. Revista DDiseñoP.No. 5, año 11. Enero 2010. [Versión Digital] Disponible: http://www.i-diseño.org/web_ddiseño/ddiseño-5/documento8.htm
- Nigel, C. (1999), Design Research: A Disciplined Conversation. Design Issues, Vol. 15, No. 2, Design Research (Summer, 1999), pp. 5-10. Published by: The MIT Press. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1511837>
- Munari, B. (1976). *Diseño y comunicación visual, Contribución a una metodología didáctica*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Trujillo Díaz, P. (2010) *Conceptos contrapuestos*. Revista DDiseño. No. 5, año 11 Enero 2010. [Versión Digital] Disponible: http://www.i-diseño.org/web_ddiseño/ddiseño-5/documento8.htm
- Press M. y Cooper R. (2009). *El diseño como experiencia. El papel del diseño y los diseñadores en el siglo XXI*, Barcelona: GG Diseño.
- Ramírez, L.; Medina, G., (2007). *Educación basada en Competencias y el proyecto TUNING en Europa y Latinoamérica*. [Versión en línea]. Recuperado 10 de junio 2012. Disponible: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>
- Solano Andrade, A. R. (2005). Tesis. *Características del boceto como objeto de diseño (permanencias posmodernas)*, Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- Solano Andrade, A. R. (2010). Cartel "Los Códigos del Diseño", presentado en el *1er Coloquio de Investigación: Investigación y Actualidad*; Universidad del Valle de México, Puebla, México.

Abstract: We report herein an extract of the main aspects that refer to the concept of Visual Communication, retaking the various definitions, principles, theories and socio-historical context where these arise. Our purpose is first to distinguish between two approaches specifically the aforementioned study area, the first to depart from the perspective of visual communication as-art-design object and the second from another source that is communication-message-codes to

continue after a context of history and conclude with some considerations and reflections referring to the topic. The above discussion settled the foundations that led us to make a proposal for what would become the field of visual communication for the particular discipline of Communication in a Public Institution unlike what usually creates confusion by offering content and supported in a discipline different as it is graphic design.

Key words: Graphic Design - Visual Communication - Message - Language - Meaning.

Resumo: Apresenta-se neste documento um extrato dos principais referidos ao conceito de *Comunicação Visual*, retomando as diversas definições, fundamentos, teorias e o contexto sócio-histórico, nas que elas surgem. O propósito é estabelecer uma diferença entre dos enfoques, especificamente na área de estúdio mencionada, o primeiro que partiria desde a perspectiva da comunicação visual como objeto-arte-design e o segundo desde outro foco que é a comunicação - mensagem - códigos, para continuar com um contexto dos antecedentes, para finalizar com considerações e reflexões alusivas ao tema. A reflexão anterior assentou os fundamentos que nos levaram a fazer uma proposta do que seria a matéria *Comunicação Visual* para a disciplina particular de Comunicação numa instituição pública a diferença do que geralmente se oferta e cria confusão por conteúdos sustentados numa disciplina diferente como o Design Gráfico.

Palavras chave: Design gráfico - Comunicação visual - Mensagem - Linguagem - Significado.

(*) **Andrea Estupiñán Villanueva**. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de las Américas Puebla-México (UDLA-P). Maestra en Comunicación y Diseño Gráfico por la Universidad Iberoamericana. **Agustín René Solano Andrade**. Diseñador Industrial, Especialista en Gestión y Diseño de Exposiciones (BUAP, México) y Master en Estética e Historia del Arte (BUAP Filosofía, México). **Martha Silvia Torres Hidalgo**. Doctor en Planeación Estratégica y Dirección y Tecnologías por la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP), Maestría en Administración de la Transformación por la Universidad Iberoamericana (IBERO).

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Alternativas de desarrollo tipográfico en la imprenta de Pastor Enríquez: aproximaciones desde lo visual a la investigación del patrimonio

Actas de Diseño (2013, Julio),
Vol. 17, pp. 123-129. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Hugo Alonso Plazas, Jorge Alberto Vega y Adriana Bastidas Pérez (*)

Resumen: La importancia de la “imprenta de palo” de Pastor Enríquez para el desarrollo cultural de la ciudad de Pasto a principios del siglo XIX, en el sur occidente colombiano, es valiosa no sólo por lo que representa en cuanto al impulso editorial, educativo e intelectual de una de las regiones con un conflictivo proceso de independencia, sino que a la vez demuestra uno de los mecanismos de sincretismo producidos en la cultura material y visual, en este caso desde la tipografía, de Latinoamérica y la consiguiente adopción de valores de la modernidad.

Palabras clave: Imprenta - Tipografía - Artesanía - Visual - Investigación - Patrimonio cultural.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 128-129]

Introducción

Los historiadores de la ciudad de Pasto (cfr. Herrera, 1893; Santander, 1896; Ortiz, 1931) adjudican a Pastor Enríquez, un artesano regional, la construcción en 1831, de una prensa tipográfica ex profeso, la primera de la ciudad, con recursos y técnicas artesanales, así como la instalación de un taller con todos los elementos básicos que le permitieron imprimir durante más de dos décadas la mayoría de publicaciones del suroccidente colombiano. Enríquez no contaba con los recursos económicos y tipográficos existentes en otras ciudades cercanas como Quito y Popayán debido al aislamiento geográfico y político de la región (Montenegro, 2002: 101), razón por la cual toma la iniciativa de levantar una prensa semejante a las importadas de Europa con los materiales y técnicas disponibles de la fuerte tradición artesanal. El taller de Enríquez, denominado *La Imprenta Imparcial de Enríquez*, produjo cartillas y cuadernos para escuelas, algunas vidas de santos, diversidad de hojas sueltas con carácter político, periódicos como *El Duende*, *El Volcán* y documentos públicos como *Las Ordenanzas de la Cámara Provincial de Pasto*.

Visto en un sentido social la imprenta de “palo” de Enríquez viene a cumplir el papel de agente desencadenador de cambios sociales en el contexto de la ciudad de mediados del siglo XIX y, a la vez, en el plano cultural participa de una serie de condiciones de definitorias de las prácticas sociales y representaciones en la apropiación de los productos impresos entre los grupos artesanales de la ciudad. En este trabajo abordaremos esa doble relación que atraviesa a la constitución de una prensa para imprimir (objeto) y un taller de impresión (agente), a partir de las características tipográficas de las ediciones de la *Imprenta Imparcial de Enríquez*, tratando de anudar lo social y cultural a través de lo visual. El análisis de los documentos impresos de la época muestra que los recursos técnicos y tipográficos usados en la imprenta fueron limitados y con grandes problemas de adaptación: caracteres faltantes en algunos juegos de tipografía, tinta

rebasada en los titulares, problemas para alinear el texto, entre otros. Los resultados gráfico no corresponden a los estándares establecidos en otras ciudades colombianas y latinoamericanas, sin embargo, los mecanismos de simulación estética de la producción editorial del momento a través de los recursos artesanales disponibles muestra un desarrollo tipográfico alternativo que más allá de la postulación de un canon para su estudio y valoración patrimonial sugieren la necesidad de un acercamiento que evidencien el proceso de hibridación en el cual concurren las tradiciones editoriales europeas, los conocimientos artesanales regionales y las condiciones materiales y formales del producto impreso.

Construcción la imprenta de “palo” de Pastor Enríquez

A pesar de las dificultades enfrentadas, el aporte de Enríquez en el campo tecnológico, social y político de Pasto representa un episodio importante en la consolidación del ideario moderno en la sociedad del suroccidente colombiano después de los conflictivos años de independencia nacional. Cabe recordar que Pasto defendió con fuertes consecuencias para sus estructuras sociales el gobierno de la Corona española en abierta confrontación con los movimientos independentistas del resto de las provincias de la Nueva Granada, situación que se resolvió a favor de estos últimos en 1822 después de sangrientas batallas por el control de la ciudad. Precisamente, el primer registro de Pastor Enríquez lo sitúa como tambor de ordenes del Comandante de los ejércitos realistas del sur Basilio García, en la batalla de Cariaco, faldas del Volcán Galeras, el 7 de abril de 1822 (Herrera, 1893). Como muchos de los miembros de los ejércitos realistas tuvo que refugiarse, después de la derrota, en la provincia de Choco. En su camino de regreso, en 1828, toma contacto con las primeras imprentas en las ciudades de Popayán y Cali. Luego viaja a Quito con la idea de comprar una

imprensa, sin embargo debido al excesivo precio de las máquinas decide “construirla con su propia mano” (Álvarez, 2008: 214). Según Herrera, la imprenta se pone al servicio en 1831 al mando del señor Enríquez, con la ayuda de Juan María Cano y Alejandro Gálvez quienes sirven de cajistas (Herrera, 1893).

Sobre la prensa de Enríquez, Herrera (1893) describe su construcción de la siguiente manera:

La prensa, también de madera, se componía de un banco de un metro de altura, elevado en cuatro patas, y tenía una longitud de metro cincuenta centímetros, por ochenta de latitud y veinte de espesor. En los extremos de este banco, y en su dirección longitudinal, se levantaban dos columnitas unidas en su parte superior por una travesía que tenía en el centro una tuerca por la que pasaba un gran tornillo de madera, cuyo extremo inferior descansaba sobre un grueso tablón forrado de paño, que desempeñaba el oficio de tímpano y de prensador al mismo tiempo; dicho tablón subía y bajaba por la acción del tornillo, que se manejaba por la acción de dos palancas adaptadas a la parte superior (Herrera citado por Pérez, 1998: 64-65).

En términos generales la técnica de la prensa mantiene correspondencia con las técnicas de las prensas de madera construidas regularmente en Europa hasta el siglo XVIII e introducidas en Latinoamérica tanto a finales de ese siglo como en la primera mitad del siglo XIX. Es importante señalar que la condición artesanal en la técnica de construcción de las prensas europeas solo se vio transformada hacia la primera década del siglo XIX con la aparición de la prensa Stanhope, construida en Inglaterra, que incluía componentes de acero que mejoraban el rendimiento en la producción de publicaciones periódicas. No obstante, la adaptación artesanal de Enríquez se encuentra en el uso de materiales de la región tanto en el tipo de madera como en los herrajes que componían el tornillo y las palancas. El historiador Otero D'Costa (1935) señala que la construcción definitiva de la prensa estuvo precedida de dos infructuosos intentos previos en los cuales participo el Teniente Coronel Antonio Mariano Álvarez, proveniente de Bogotá, quien apoyo con conocimiento y recursos económicos la construcción de la prensa.

El conocimiento necesario para llevar a cabo la adaptación de una máquina de estas dimensiones conlleva la necesidad de tomar referentes próximos que para la época se encontraban en ciudades cercanas como Popayán, Cali, Quito y, posiblemente, Barbacoas, de la cual se tiene noticia que tuvo imprenta durante un corto periodo de tiempo anterior a la imprenta de Enríquez. De la misma forma, requiere del manejo de destrezas artesanales en ebanistería, mecánica y herrería; las cuales el historiador Sergio Elías Ortiz (1931) sostiene que poseía Enríquez en grado de Maestro. Estos saberes artesanales no son extraños a la región suroccidental de Colombia pues allí se asentaron varios grupos dedicados a estas labores desde la colonia y se puede afirmar que hasta la fecha mantienen la herencia de varias generaciones dedicadas a los oficios y la producción con diversos materiales extraídos de los recursos naturales de la zona.

Desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, la tradición artesanal de Pasto se encontraba concentrada en gremios artesanales fuertemente constituidos por medio de la promulgación de la *Instrucción General para los Gremios*, de 1777, que busca dotar a los gremios artesanales de un código moral basado en la honorabilidad, la honradez y la dignidad, a la vez que les permita el reconocimiento social, la igualdad entre los distintos oficios y el control eficaz por parte de la Corona (cfr. Duque, 2003). Con la llegada de la República los gremios de la ciudad resistieron el desmembramiento impulsado por el espíritu liberal moderno de libre empresa y vida burguesa manteniendo las estructuras básicas de estos grupos en cuanto a costumbres, educación y técnicas de los oficios. En este sentido, se puede entender la alta concentración de talleres artesanales en la ciudad a mediados del siglo XIX y la participación de estos grupos en la vida política de la ciudad. Así mismo, este tipo de arraigo a los oficios sugiere la importancia de la herencia recibida por Enríquez en el desarrollo de un proyecto de características modernas, en el cual los valores de grupos aferrados a un pasado colonial dinástico se transponen a los valores modernos impulsados por la imprenta. En definitiva se trata de un modelo de hibridación cultural. Es importante señalar que la introducción de la imprenta en las demás ciudades de la naciente república se llevó a cabo a través de la importación de maquinaria, la migración de maestros encargados de las labores técnicas y la capacitación de personal local para la adopción definitiva de los procedimientos de impresión. A la vez que, los impulsores de esa introducción eran, a finales del siglo XIX, miembros de las clases acomodadas interesadas en promover el ideario ilustrado y más adelante, a lo largo del siglo XIX, personas miembros de las clases política, empresarial y religiosa enfrentada en diversos debates ideológicos y guerras civiles que recurrían a la imprenta como órgano de movilización de la opinión pública.

La dotación de la caja tipográfica

De la misma forma que adapta las técnicas y procedimientos para la construcción de la prensa de impresión, Pastor Enríquez adapta las técnicas, procedimientos y estilos tipográficos requeridos para el funcionamiento de la prensa. Luciano Herrera (1893) describe en forma detallada la dotación de la caja tipográfica, la aleación con la cual se construyen los tipos y el proceso de construcción de los tipos:

La primera operación fue la de hacer construir punzones de acero, en cuyas puntas estaba formado el tipo para romper la matriz y dejar en ella el bajo relieve de la letra. La combinación de metal fundido para los tipos se hacía con una mezcla de plomo, zinc y estaño. Las letras fundidas eran de la clase conocida en la tipografía con los nombres de *pica* y *small-pica*. Las letras mayúsculas más grandes y las destinadas para motes y epígrafes, lo mismo que los adornos y viñetas, se hicieron de madera de naranjo y encino (Herrera citado por Higuera, 1970: 175).

En la explicación de Herrera no queda clara la procedencia de los punzones o la persona encargada de construirlos, aunque del relato se puede inferir que se trató de un encargo a otro artesano local que ejecutó la tarea de inscribir los estilos tipográficos en los punzones. Una muestra de ello se encuentra en los documentos impresos que subsisten de la *Imprenta Imparcial de Enríquez*, como la hoja periódica *El Duende* de 1838, la cual muestra un dibujo imperfecto del estilo tipográfico moderno (didonas) usual en los impresos del siglo XIX. Las formas de las letras mantienen los rasgos generales del estilo, sin embargo al hacer un estudio más detallado de estos se puede apreciar la evidente deformación del *duktus* (línea imaginaria que guía el trazado de los caracteres tipográficos), el canon (proporción entre el ancho del trazo de la letra y la altura de la misma) y la proporción entre mayúsculas y minúsculas. Esta diversidad de formas que componen el set tipográfico sugiere, en una aproximación preliminar, que la caja tipográfica de Enríquez contenía caracteres diseñados por artesanos a partir de la copia de estilos tipográficos tallados a mano en el punzón, sin los instrumentos adecuados para tal labor en la escala propia de la tipografía. Así mismo, se evidencia la presencia de algunos caracteres que corresponden a la tradición tipográfica europea, lo cual apunta a considerar que dentro de la dotación de la caja existían algunos tipos de otras imprentas importadas. De la misma forma, los cuerpos tipográficos (tamaño de las letras) ajustados a la tradición insinúa que los referentes utilizados por Enríquez para encargar la labor de tallado de los punzones no solo era visual sino que incluía bien punzones o bien caracteres (tipos) tomados en préstamo para completar la tarea.

Por otra parte, las mayúsculas grandes y los adornos tallados en madera de encino y naranjo, como lo señala Herrera, se presentan en *El Duende*, específicamente, en el segmento del cabezote, donde se destaca el logotipo que identifica la publicación y en un grabado sobre madera que representa a un duende (al parecer manipulando una máquina de imprenta con la mano izquierda mientras saluda con la derecha). En cuanto a la tipografía del logotipo, se define como una romana con serifas triangulares y con tratamiento de biselado que simula tridimensionalidad con una sombra. Sin embargo, se notan varias inconsistencias que indican que para reproducir los caracteres no tuvieron a disposición más que referentes visuales dado que el trazado no es regular, las formas circulares están descompensadas (por ejemplo la “D” y la “U”) y el manejo del estilo no corresponde a las sistematizaciones operadas en la tipografía europea a finales del siglo XVII como la reducción de formas básicas, la regularidad modular y los detalles geométricos de los contornos de las letras. En consecuencia, es posible asumir que los caracteres de grandes cuerpos, más allá de su elaboración manual, no incorporaba instrumentos de tallado geométrico que regularizara su elaboración.

Otra de las soluciones que Enríquez tuvo que sortear ante la falta de recursos para completar la caja tipográfica se evidencia en los números ordinales compuestos en superíndice, como sucede en la publicación oficial *Ordenanzas de la Cámara Provincial de Túquerres* de 1852. El superíndice para los numerales 1^a y 2^a se

compone recurriendo a caracteres de menor puntaje, que inserta rotados 90° para solucionar la falta de esas piezas tipográficas. Así mismo, se percibe la dificultad al componer tablas de datos, por una parte, por el desajuste en la alineación vertical de los números tabulados y, por otra parte, la presencia de un carácter especial dedicado al símbolo de *centavos* que le permite evitar el uso del doble cero en un cuerpo (tamaño) menor.

Hay que aclarar que este análisis del aspecto material de la escritura presentada en las líneas anteriores se aleja del aspecto formalista, por el contrario busca determinar los mecanismos en que las formas se modelan sobre expectativas y competencias atribuidas al público al cual se dirigen. Como señala Chartier (2005) “las obras y los objetos producen su área social de recepción mucho más de los que ellos mismos son producidos por divisiones cristalizadas o previas” (Chartier, 2005: 33). Entonces, se trata de representaciones en cuyas huellas se puede “encontrar en los protocolos de lectura explícitos, en las formas dadas a los objetos tipográficos o en las transformaciones que modifican un texto cuando es dado a leer a nuevos lectores en una nueva fórmula editorial” (2005: 39). Un claro ejemplo de esto es el despliegue tipográfico de las portadillas en los libros de los siglos XVIII y XIX los cuales crean, a partir de los datos de identificación de la obra, un catálogo de estilos disponibles en el taller para demostrar al lector las destrezas de los cajistas y la actualización en la incorporación de nuevos estilos de moda. En la portadilla de la obra *Ordenanzas de la Cámara de Pasto*, de 1849, se aprecia un amplio despliegue de estos recursos compuestos en una justificación (alineación) centrada con variaciones tipográficas en cada línea, por estilo tipográfico, cuerpo (tamaño), peso (grosor del trazo), inclinación y adornos.

En cuanto a las adaptaciones tipográficas señaladas anteriormente, se puede concluir que así mismo como la imprenta se origina como un emprendimiento artesanal sin presencia directa de miembros de las clases dominantes, la recepción de las obras producidas por la *Imprenta Imparcial de Enríquez* son dirigidas a los grupos artesanales interesadas en relacionarse con la cultura escrita. Algunos de los periódicos editados en la Imprenta Imparcial de Enríquez son escritos por miembros de la Sociedad Democrática de Pasto como *Las Máscaras* y *El Volcán* de 1850, organización de la cual también era miembro Pastor Enríquez.

El procedimiento de impresión en el taller

Otra característica de la composición de las páginas del periódico *El Duende*, de 1838, es la clara deformación de las líneas que soportan los caracteres (letras) en la construcción de las palabras y, en sentido general, de todas las líneas de los párrafos. Esta situación nos lleva a suponer la existencia de problemas de composición afrontó Enríquez a la hora de armar la caja metálica de la página completa. En la imprenta tradicional el ajuste de las líneas se realiza con la ayuda de un componedor, regla que sirve de pauta para la composición de cada uno de los caracteres, los cuadrantines (caracteres que sirven para dar el espacio entre palabras) y las reglas de

metal que ayudan a configurar un bloque de metal rígido resultado del conjunto de piezas modulares compactadas y sostenidas por un lazo que rodea todo el bloque. En apariencia, ya que no es posible hacer una aproximación más concreta, el taller de Enríquez carecía de varios de estos instrumentos que acompañan la caja tipográfica lo que a la postre deriva en la imperfección en la composición de las líneas de texto.

Esta situación es parcialmente confirmada por Gustavo Arboleda al mencionar un dato ofrecido por Antonio Figueroa, impresor de la Universidad del Cauca en los años 40 del siglo XIX, quien en un viaje a Pasto conoce la imprenta de Enríquez:

De la imprenta en Pasto, puedo darle un informe que me parece evidente, pues mi fuente es exacta, en cuanto a veracidad y juicio. Se trata de don Antonio Figueroa, viejecito que en sus mocedades manejaba con su hermano Guillermo, la Imprenta de la Universidad de Popayán [Universidad del Cauca ubicada en la ciudad de Popayán], y por allá en el cuarenta y tantos hizo un viaje a Pasto; tropezó, naturalmente con el señor Enríquez, cuya imprenta no era en verdad imitación de otras sino pura inventiva, inclusive los sistemas de componer y de imprimir. Referíame don Antonio, que les había indicado a los tipógrafos pastenses, que en vez de ir parando las letritas de madera sobre una mesa, con apoyo de un lado, para que no se corrieran o cayeran, fabricaran un componedor para que con éste y la regleta, fueran formando las líneas; que la tinta la daban con un trapo o cosa así, que untaban en el depósito respectivo y luego la golpeaban (el trapo) sobre los tipos (Arboleda citado por Higuera, 1970: 175).

A través de esta narración se ponen en evidencia que las adaptaciones realizadas por Enríquez no estaban exentas de mejoras continuas para cumplir con los estándares de impresión en boga en la época. En cuanto a la tinta, Herrera también hace una descripción del proceso de obtención:

La tinta se obtenía recogiendo el negro de humo que se condensaba en un cucurucho de lienzo fino, lleno de caucho. El negro de humo se desleía después en aceite y aguarrás, se molía en dos piedras y se aplicaba a las planchas por medio de los rodillos comunes (Herrera citado por Higuera, 1970: 175).

Se puede concluir, al contrastar los dos relatos anteriores, que la adopción del rodillo de impresión para dar la tinta a los tipos es una adopción tardía en el taller de Enríquez. Sin embargo, por los datos recopilados se pudo constatar que los mecanismos de construcción de rodillos en los talleres de impresión de Pasto también se llevaban a cabo con técnicas artesanales como lo describe el señor Franco López, impresor de la ciudad quien nos ofreció una entrevista sobre estos temas en 2011:

Estos rodillos eran fabricados de cola: un compuesto muy parecido al cuero, elaborado con pezuñas de animales que se compraban en las curtiembres, el cual

se fundía o diluía en agua; el proceso se continuaba con el añadido de glicerina y panela para darle resistencia, y se terminaba con la laminación y el remojo para darle la forma del rodillo. Cuando había mucha presión de los tipos sobre los rodillos éstos se desgastaban lo que obligaba a cambiarlos constantemente (Entrevista a López, 2011).

Los procedimientos de impresión del taller de Enríquez son, en correspondencia con todo lo mencionado anteriormente, artesanales, no obstante, más allá de la caracterización que esta idea pueda contener, es posible interpretar que el proceso de hibridación interpuesta por la técnica de reproducción mecánica de la escritura no fue un proceso estático sino que se llevó a través de continuas transformaciones en los procedimientos del taller, que desembocaron al cabo de unas décadas en la adopción de los tipos europeos. Como menciona Vergara y Vergara: “[En la imprenta de Enríquez se imprimió] desde la guerra de la independencia hasta después del año 1850 [...] en que se introdujeron tipos europeos” (citado por Pérez, 1998: 66). En este sentido la imprenta de “palo” pierde vigencia ante la introducción de prensas industriales importadas que responden a las exigencias políticas de finales del siglo XIX. Según Ortiz (1931) la imprenta de Enríquez funcionó hasta el año de 1875 cuando varios de los elementos de su taller pasaron a formar parte de las imprentas más reconocidas de la región.

Antes de su desenlace la técnica artesanal de Enríquez dio lugar a la instalación de un segundo taller artesanal a cargo de Antonio Latorre en 1842:

La Gobernación de Pasto ha remitido a la Secretaría del Interior y Relaciones Exteriores una muestra de lo que se imprime con los tipos fundidos en aquella ciudad por el señor Antonio Latorre, quien a fuerza de trabajo y repetidos ensayos ha logrado establecer una imprenta casi completa: en lo impreso se observa la debida proporción y suma limpieza. Si bien esta nueva imprenta no puede compararse a las extranjeras que hay en esta capital [Bogotá], sí puede decirse que es igual, con muy pocas diferencias, a las que hay en otras provincias (noticia publicada en el Semanario de Cartagena, No 39 de 1843 citada por Higuera, 1970: 177).

La técnica de impresión artesanal de Enríquez es difundida entre sus colaboradores y como es natural, en este tipo de casos, dio lugar a su reproducción dado el relativo éxito alcanzado a mediados del siglo XIX. Esta situación también aclara la relación que Enríquez entabla con el medio artesanal de la región en la medida que sus desarrollos alternativos se encuentran disponibles para su implementación por parte de otros artesanos. Parte de este espíritu gremial lo encontramos en la denominación comercial de la imprenta que a partir de 1839 toma el nombre de *Imprenta Imparcial de Enríquez* para dar a entender que todos tenían acceso a este servicio y, a la vez, señalar un distanciamiento de los conflictos políticos que ocurrían en el país en la continuada beligerancia partidista del siglo XIX.

El repertorio de obras impresas y editadas

En el repertorio de obras editadas en la Imprenta Imparcial de Enríquez se destacan los periódicos, más que los libros, así como las hojas políticas sueltas y las cartillas para las escuelas. Herrera (1893) hace un inventario general de la producción con estas palabras:

En ella se publicaron las primeras cartillas para escuela, algunas vidas de Santos y Novenas, un sinnúmero de hojas políticas sueltas y seis o siete periódicos, entre ellos: El Duende (1838), Las Máscaras (1850), El Volcán (1850), Boletín Patriótico y Militar (1851), Al Público (1852 - 1853). Así mismo, se reimprimieron varias hojas didácticas, como el tratado de moral del señor Joaquín Lorenzo Villanueva y algunas colecciones de versos, como la obra titulada Ocios Poéticos de Benjamín Gálvez (Herrera citado por Pérez, 1998: 64).

Es claro que la constante actividad política del momento obligaba a la oportuna edición de periódicos y hojas sueltas que promovieran la movilización ideológica de los habitantes de la región en detrimento de otros servicios adjudicados tradicionalmente a la imprenta como los libros religiosos, salvo unas pocas ediciones. Sin embargo, a pesar de tratarse de una imprenta local la distribución de las ediciones periódicas producidas en el taller de Enríquez llegó a tener presencia nacional. Un ejemplo de esto es *El Volcán*, que publica en el trimestre 1, No 1, la lista de sus agencias en Pasto, Bogotá, Barbacoas, Túquerres, Popayán, Neiva, Cartago e Ibagué (febrero 22 de 1850, pág.: 3). No solo la distribución alcanza un espectro nacional sino que la acogida tiene amplio impacto, dado que en sus editoriales avisan a los agentes de Popayán y Cali que no es posible remitirles publicaciones pasadas para sus nuevos suscriptores porque se agotaron los ejemplares disponibles (*El Volcán*, Trimestre 1, No 4, Marzo 22 de 1850, P: 4). Las temáticas de interés para los grupos artesanales son introducidas en los periódicos por escritores miembros de la clase artesanal de la ciudad y por lo tanto podían ser acogidos por artesanos de otras ciudades que simpatizaban con la ideología liberal promulgada a través de este periódico.

Como se mencionó anteriormente, Pastor Enríquez fue miembro de la Sociedad Democrática de Pasto, organización encargada, en primera instancia, de impartir educación y servicios benéficos a los asociados y luego a la defensa de los ideales liberales, especialmente como representante del liberalismo draconiano. Enríquez actúa en esta sociedad como editor del principal instrumento de comunicación: el periódico *Las Máscaras*. En éste, se ejecuta una vehemente lucha contra las élites conservadoras que hasta mediados del siglo XIX habían dominado el gobierno local:

Acaso nuestras producciones salgan en mal estilo i(sic) en peor castellano; más confiamos en que el pueblo para quien escribimos, se separará de las cuestiones filológicas i(sic) buscará en los artículos de este periódico tan solo la verdad. El (sic) sabrá medir las cuestiones puras de sus Redactores, el amor que le profesamos i(sic) el eterno odio que hemos jurado a los egoístas [metáfora recurrente para referirse a los

conservadores]. Ilustrar las masas populares en sus verdaderos derechos, propagar las ideas de libertad, igualdad, fraternidad, principios fundamentales de la democracia, hacer comparaciones entre las Administraciones pasadas i(sic) la presente, quitar la máscara (sic) a los conservadores para entregarlos mundos i(sic) lirondos a la execración pública, entrar en cuestiones morales, políticas i(sic) literarias; he aquí nuestro programa (*Las Máscaras*, No. 1, Pasto 26 de Septiembre de 1850).

La apuesta por la escritura como derecho de las clases minoritarias alejadas del poder público y la comunicación directa con grupos de las mismas condiciones es la misión que se puede inferir de las dos primeras frases del párrafo anterior. Este espíritu de apertura a la escritura se constata en el epígrafe de *El Duende* de 1938: "Al que escriba malo, o bueno, no le aflija ningún miedo". Esto lleva a pensar que la imprenta de Enríquez cumple un papel importante como una de las primeras, sino la primera, imprentas populares de Colombia, dado que las características de la producción, la distribución y la recepción concuerdan entre sí en este aspecto al ser vistos desde la óptica de los grupos minoritarios.

Conclusiones

El espíritu que atraviesa las instancias de construcción, adaptación, producción y circulación de material impreso en el taller de Pastor Enríquez es lo artesanal, no solo como un oficio técnico propia de grupos artesanales sino como una práctica social en la cual están inscritas representaciones del mundo, condiciones políticas, adscripciones ideológicas y formas de actuación de grupos sociales activos. En este sentido, en torno al taller se produce una organización social que soporta los métodos de trabajo que exigía la imprenta y la producción de contenidos de varios de los periódicos editados. Esto se produce con de la participación de grupos artesanales en escenarios de tertulia y discusión de las problemáticas de la época, como lo demuestra el vínculo de Enríquez con la Sociedad Democrática de Pasto. Por lo tanto la hibridación de la tradición editorial europea y la tradición artesanal local se efectúa mediante acciones dinámicas de transformación constante que van desde lo técnico hasta la participación política.

Las huellas gráficas y textuales inscritas en las ediciones conservadas, en un acercamiento preliminar al discurso, demuestran que el rol de Enríquez fue el de servir de agente de una gran cantidad de acciones de reconstrucción de la sociedad después de lo sucedido en las guerras de independencia al sur del país. Las limitaciones económicas, técnicas y operativas se ejercen como rasgo de distinción e identificación entre los miembros de los grupos artesanales del ámbito regional, incluso en varios lugares del país. Por lo tanto, la condición *imparcial* de la imprenta no se relaciona tanto con las polaridades partidistas de la época sino con la definición de un escenario alterno que da continuidad a la defensa de los intereses de los antiguos gremios artesanales en un contexto de promoción de los ideales modernos. En este sentido,

es posible caracterizar la imprenta de Enríquez como una imprenta popular en oposición a las imprentas de la época destinadas a apoyar las misiones religiosas, los partidos políticos, los gobiernos de turno, y los primeros empresarios del siglo XIX.

La apropiación de los productos editados en la imprenta de Enríquez se produce sin prejuicios de cánones estéticos en cuanto a la escritura y la composición visual, en otras palabras, los productos impresos crean su propio escenario de recepción y valoración, tanto en lo político como en lo estético, que permite un distanciamiento con los juicios impuestos por las clases dominantes. La construcción de una voz que supere el “miedo” y hable directamente al pueblo prima en la interacción entre los productores y los consumidores de la obras, instaurando, así, una relación con un fuerte sesgo pedagógico dirigido a fortalecer un grupo social minoritario y marginal de las instancias de poder. Prueba del éxito alcanzado por Enríquez en esta relación con el medio consiste en la apertura de un segundo taller, con condiciones similares, por parte de Latorre, apenas una década más tarde de la apertura de la *Imparcial*.

El caso de Pastor Enríquez pone de manifiesto la posibilidad de abordar la historia de la imprenta en su doble relación: como objeto (prensa) y como agente (taller), que queda inscrito en los productos editoriales a través de la huella tipográfica, en su también doble versión: textual y visual, al mismo tiempo. Las condiciones particulares de adaptación tipográfica llevadas a cabo por el artesano resaltan la importancia de lo gráfico en las instancias de producción y reproducción de las prácticas sociales; su comprensión como parte integral de la cultura abre infinitud de interrogantes que amplían el espectro de abordajes de la historia de la imprenta, el libro, la escritura y la comunicación visual.

Fuentes

- Archivo Histórico de Pasto: Caja 19, tomo 7, libro 1.842.
 Archivo Histórico de Pasto: Caja 44, tomo II, Libro 3.
 Al Público. Pasto 24 de Septiembre. Imprenta de Enríquez. 1853.
 El Duende. Trimestre 3 No 52. Pasto 3 de junio. Imprenta de Enríquez. 1838.
 El Volcán. Trimestre 1. No 1. Pasto 15 de febrero. Imprenta de Enríquez. 1850.
 El Volcán. Trimestre 1. No 2. Pasto 22 de febrero. Imprenta de Enríquez. 1850.
 El Volcán. Trimestre 1, No 4, Pasto 22 de marzo. Imprenta de Enríquez. 1850.
 El Volcán. Trimestre 1, No 6, Pasto 19 de abril. Imprenta de Enríquez. 1850.
 Las Máscaras, No. 1, Pasto 26 de Septiembre. Imprenta de Enríquez. 1850.
 s.a. Ordenanzas de la Cámara Provincial de Pasto. Pasto: Imprenta de Enríquez. 1849.
 s.a. Ordenanzas Expedidas por la cámara Provincial de Túquerres: Pasto. Imprenta de Enríquez. 1852.

Bibliografía

- Álvarez, M. T. (2007). *Elites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto, 1904-1930. Una generación decisiva*. Pasto: Universidad de Nariño.

- Álvarez, M. T. (2008). *La Imprenta de palo de Pastor Enríquez, primera empresa editorial en Pasto*. En Manual de Historia de Pasto. Pasto: Academia Nariñense de Historia, Tomo 9, 2008 p. 213-261.
 Chartier, R. (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
 Chartier, R. (2007). *Materialidad del texto, textualidad del libro*. En Orbis Tertius. Vol. 11, no. 12. [Consultado en mayo de 2012].
 Duque, M. F. (2003). *Legislación gremial y prácticas gremiales: Los artesanos de Pasto 1796-1850*. En Historia Crítica, Cali, Universidad del Valle, No. 25, 2003, pp. 115-136.
 Herrera, L. (1893). *Memoria sobre el estado industrial y progreso artístico de las provincias del sur*. Popayán: Imprenta del Departamento.
 Higuera, T. (1970). *La imprenta en Colombia*. Bogotá: Inalpro.
 Montenegro, A. (2002). *Una historia en contravía. Pasto y Colombia*. Bogotá: El Malpensante.
 Ortiz, S. E. (1931). *Noticias sobre la imprenta y las publicaciones del sur de Colombia durante el siglo XIX*. En: Boletín de estudios históricos. Pasto: Imprenta Departamental de Nariño. Vol. 4, No. 44, Mayo 1931, p. 284-296.
 Otero D'Costa, E. (1935). *La imprenta en Pasto: El Teniente Coronel Antonio Mariano Álvarez el fundador de la primera imprenta en esta ciudad*. En: Boletín de estudios históricos. Pasto: Imprenta Departamental de Nariño. Vol. 6, No. 68, Mayo 1935, p. 249-252.
 Pérez Silva, V. (1998). *Imprenta y Periodismo en Pasto durante el Siglo XIX*. En Manual de Historia de Pasto, Pasto: Academia Nariñense de Historia. Tomo 2, 1998, p. 62-86.
 Santander, A. (1896). *Biografía de Lorenzo de Aldana y corografía de Pasto*. Pasto: Imprenta de Gómez.

Nota: Los autores son Miembros del Grupo de Investigación en Historia y Teoría del Diseño de la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. El artículo es producto del proyecto de investigación: Aproximaciones a una valoración estético-tipográfica de la imprenta de Pasto de 1837 a 1940, financiado por la VIPRI- Vicerrectoría de Investigaciones Postgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad de Nariño, 2011.

Abstract: The importance of “bat printing” of Pastor Enríquez for the cultural development of the city of Pasto in the early nineteenth century, in the southwest of Colombia, is valuable not only for what it represents in terms of momentum editorial, educational and intellectual of a region with a troubled independence process, but at the same time demonstrates one mechanism of syncretism produced material and visual culture, in this case from typography, Latin America and the subsequent adoption of modern values.

Keywords: Printing - Typography - Crafts - Visual - Research - Cultural Heritage.

Resumo: A importância da imprensa de pau de Pastor Enríquez para o desenvolvimento cultural da cidade de Pasto a princípios do século XIX, no sul ocidente colombiano, é valiosa não só por o que representa em quanto ao impulso editorial, educativo e intelectual de uma das regiões com um conflituoso processo de independência, senão que às vezes demonstra um dos mecanismos de sincretismo produzidos na cultura material e visual, neste caso desde a tipografia, de Latinoamérica e a conseguinte adoção de valores da modernidade.

Palavras chave: Imprensa - Tipografia - Artesanato - Visual - Pesquisa - Patrimônio Cultural.

(*) **Hugo Alonso Plazas**. Diseñador Gráfico por la Universidad Nacional de Colombia, docente universitario hace 9 años en cátedras de diseño tipográfico y editorial, Master en diseño por la Universidad de Palermo y candidato a Magister en Diseño Comunicacional de la Universidad de Buenos Aires. **Jorge Alberto Vega**. Diseñador Gráfico por la Universidad Nacional de Colombia, docente universitario hace 8 años en cátedras de Historia del Diseño y diseño editorial, candidato a Magister en Comunicación Audiovisual en la Universidad Católica de Argentina. **Adriana Bastidas Pérez**. Diseñadora Industrial por la

Universidad Nacional de Colombia, docente universitaria hace 6 años en las cátedras de historia del diseño, seminario de investigación y diseño de joyería, candidata a Magister en Diseño Industrial en la Universidad de Isthmus de Panamá.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Calidad educativa. Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 129-133. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Eduardo Vigovsky (*)

Resumen: Los estudiantes universitarios encuentran cada vez mayores dificultades en analizar, comprender, relacionar y sintetizar. Los alumnos toman por cierto todo lo que figura en Internet y lo dan por válido sin un espíritu crítico, se ubican en una posición de cómodos espectadores. Los profesores universitarios debiéramos cambiar nuestra manera de impartir docencia, dejando de ser ese gran Otro que nos confiere el alumno. La creatividad de los alumnos universitarios representa un reto profesional y una posibilidad de crecimiento personal de enorme valor humano.

Palabras clave: Creatividad - Estudiante universitario - Docencia - Educación - Nativos digitales.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 133]

He observado con atención en mi experiencia docente que los estudiantes universitarios encuentran cada vez mayores dificultades en analizar, comprender, relacionar y sintetizar. En este sentido, no pocas veces, por ejemplo, cuando se plantea una cuestión a un estudiante, su contestación refleja, bien que no ha entendido la pregunta, bien que no ha comprendido su objeto fundamental.

He participado como profesor adjunto en varias mesas de examen de la Universidad de Palermo, donde dicto la materia; "Comunicación grupal", en la carrera de Relaciones Públicas. Los alumnos se presentan a rendir diversas materias por lo general en el área de diseño, de modas, de interiores con excelentes producciones: Dibujos brillantes, colecciones de moda, magazines, pero en el momento que el profesor titular de la materia o algún adjunto le preguntan al alumno sobre la teoría de lo que presenta, que reflexione sobre el proceso de su propio trabajo, en ese momento, el alumno se traba, se confunde, se pone nervioso, falla. Y cuando se les muestra su desconocimiento, frecuentemente la respuesta es "sí lo sé, pero no sé cómo expresarlo".

Esta preocupación en aumento, excede los claustros, tan es así que el diario *Clarín* de Buenos Aires, saca un extenso artículo el 29 de diciembre del 2011 donde la Lic. Gloria Gitaroff dice: "La palabra es un medio de expresión de necesidades y sentimientos, es una forma

de comunicación, y también es la herramienta que nos permite pensar y adquirir conocimiento".

"Actualmente la presión que proviene del lenguaje informático, donde pareciera que la retórica, el arte del buen decir fuera un estorbo, frente a la economía que imponen el Twitter o el SMS, donde cualquier detalle o intento de precisión se desechara y el placer de compartir la belleza del idioma quedara descartado.

Por otro lado el escritor español Juan Cruz Ruiz se expresa del siguiente modo:

Se habla menos, se dice menos, los mensajes telefónicos, la costumbre veloz del mail, la irrupción del lenguaje basura en la conversación cotidiana, el traslado de lo verbal a lo escrito, han herido hasta la sangre el lenguaje literario o narrativo

A mediados de este mes, en una conferencia internacional, Nicholas Carr reflexiona: "en el mundo de Google hay poco lugar para el silencio reflexivo de la lectura". Varios son los científicos que estudian la influencia de Internet en el proceso de razonamiento humano. De acuerdo con un estudio de la Universidad College de Londres llamado: "La revolución virtual - Homo Interneticus",

la Web está erosionando la capacidad de controlar los pensamientos, debido a que modifica el cerebro. "Internet alienta la multitarea y fomenta muy poco la concentración, desincentiva el pensamiento profundo, logra que nos desentendamos del pensamiento crítico acerca de lo que está haciendo Internet, porque dedicamos todo el tiempo a picotear informaciones en esta Red".

En la actualidad, existe más información disponible que nunca, pero cada vez hay menos tiempo para hacer uso de ella, el cerebro puede tener dificultades para procesar esa avalancha de datos publicados en la web.

Con el uso de Internet la sociedad conforma de modo distinto el vínculo con los otros, genera una nueva forma de afectividad y otro nexo de los individuos con su corporeidad, una corporeidad virtual. Ahora el cuerpo que predomina socialmente es el virtual, el que se exhibe a través de la tecnología, no el que verdaderamente se tiene: con el que se respira, se come, se camina y también se padece. Pues no hay psique sin cuerpo, no hay pensamiento subjetivo sin cuerpo.

En cambio, en nuestra sociedad, también llamada de la información, las tecnologías y la comunicación son el eje donde se está generando la nueva emergencia y construcción de subjetividades.

En el Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño, organizado por la Universidad de Palermo el año pasado, he coordinado una de las mesas donde se ha observado:

Con respecto a los alumnos: Nos encontramos que tienen un lenguaje particular, que son nativos digitales. Incluso hay estudios que determinan que hay cerebros digitales y cerebros analógicos.

Los alumnos toman por cierto todo lo que figura en internet y lo dan por válido sin un espíritu crítico.

En promedio los graduados universitarios (especialmente en los EE.UU. pero crecientemente en todos los rincones del planeta) han pasado cerca de 5.000 horas de su vida leyendo, pero cerca de 10.000 horas jugando a videojuegos y cerca de 20.000 horas viendo TV. Han pasado toda su vida rodeados de computadoras, *videogames*, y el resto de los *gadgets* digitales. Serán los productores de todo lo que se inventará en el futuro.

En este proceso civilizatorio que se está conformando, se están dando cambios muy acelerados en la manera como percibimos y concebimos nuestro presente, pasado y futuro, al igual que en la forma en que sentimos y comprendemos nuestro entorno y nuestra relación con los otros. Estamos gestando una nueva cultura, una nueva civilización y una nueva subjetividad, aunque no nos percatemos de ello.

Entre tanto bombardeo de información, se pierde el tiempo y la capacidad para la reflexión. No hay tiempo para la reflexión entre la información y la acción, lo que a su vez provoca una pérdida de capacidad para expresar y poner en palabras lo que sentimos.

Los principales obstáculos o bloqueos psicológicos provocan perjuicios en todas las áreas vitales y, en especial, en el proceso de toma de decisiones. Son inconscientes, generalmente actúan juntos y se nutren unos a otros lo

cual, no obstante, trae la ventaja de que al superar uno o varios de ellos se puede enfrentar a los demás.

De esta manera, se cae en un estado de alexitimia, que es la discapacidad para expresar lo que se siente y piensa. En otras palabras, no habrá capacidad para medir o reflexionar anticipadamente sobre la consecuencia de los actos. Al perder la capacidad y el tiempo para reflexionar sobre las propias acciones y las del otro, se pierde la capacidad de empatía. "Aquí donde surge la intolerancia, la falsa convicción de que el respeto empieza y termina en uno mismo, imposibilitando así la consideración del otro en su diversidad de acción y pensamiento".

La realidad como contemplación del espectáculo

No obstante este panorama desalentador, podemos decir mucho al respecto.

Tanto es así que podemos decir, pues somos seres parlantes y esta posición del ser hablante, nos comienza a diferenciar de esta posición paradigmática de la modernidad que muestra la realidad como un espectáculo a contemplar sin la necesidad de decir nada al respecto. Preparando este trabajo me encuentro, lo cual es maravilloso que uno buscando siempre se encuentra, que hay un conjunto musical peruano llamado "Libido". Este conjunto presenta un tema musical llamado "Hablar no es necesario".

Alguien te quiso seguir, sabes lo que quieres con él
Alguien ha encontrado al fin el amor que estaba al lado
Él te busca para un sí, algo guarda en un rincón
pronto te lo va a mostrar, él tiene un acento extraño

Hablar no es necesario

Hay un hueco en la pared, por si alguno quiere ver
lo que hay en la oscuridad, él tiene un aspecto vano
toma el tiempo para actuar, busca lo que quieres ser
el te ha visto sonreír, quizás lo ha estudiado todo

Hablar no es necesario, hablar no es necesario...

Qué paradoja que este conjunto musical lleve el nombre de la Libido, término que Freud en su teoría de la sexualidad identifica como energía psíquica, fisiológica y emocional, vinculada no sólo con el deseo sexual, sino con todas las actividades constructivas humanas.

La comunicación es un proceso inherente al ser humano. Acaso este conjunto musical desconoce las exigencias de una sociedad moderna plagada de información, justamente un profesional exitoso deberá seguir estos procedimientos por lo menos en la comunicación de la gestión de proyectos, donde hay que determinar:

Con que grado de detalle: Comunicar propósitos, dar a conocer metas, hacer comprender cómo lograrlas, compartir emocionalmente expectativas y desafíos.

Más allá de comunicar, recordar: dar a conocer, hacer comprender, compartir emocionalmente, comprometer y comprometerse, impulsar cumplir, agradecer y confiar.

Así las cosas, quizá los profesores universitarios debiéramos cambiar nuestra manera de impartir docencia, procurando estimular en el estudiante la pasión por el conocimiento.

El alumno se presenta cómodamente, se apoltrona en su ubicación de espectador, confiriéndole al docente, el lugar del gran Otro, el sujeto supuesto saber, que nombraba Lacan.

Ese es el mismo lugar que la sociedad moderna, con esta particular visión subjetiva, le infiere a internet, “todo lo que vale está en Internet, si no está allí no existe”.

En el Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño 2011 al que he hecho referencia anteriormente, nuestra comisión trató especialmente el tema de los profesores, su función y desempeño ante esta nueva era informática.

Con respecto a los profesores, se han sacado las siguientes conclusiones:

- El profesor no es un computador.
- El docente como medidor con la función de anclaje del saber ante tanta invasión de imágenes y tecnologías que aturden y confunden al alumno.
- El docente debe adaptar la pedagogía al uso de las nuevas tecnologías. Debe explicitar las competencias específicas y generales requeridas y esperables por él para aprobar la asignatura.

El docente Universitario no debe caer en este paradigma moderno, que nos pone de observadores, donde hablar no es necesario, cuando el hombre es un ser hablante por naturaleza, sería imposible no tener nada para decir, o no poder decir nada de la cosa.

Ya la Biblia nos advierte de esta particular manera de contemplación del mundo.

Si hacemos un parangón y situamos al profesor que imparte clases magistrales como a un de Dios todopoderoso y al alumno como un obediente feligrés podemos leer de este modo el párrafo bíblico del diluvio.

Dios le advierte a Noé sobre el advenimiento de un diluvio, le da una clase magistral, le indica lo que deberá realizar, los animales, que deberá subir al arca, las medidas de la misma, en fin Dios se presenta como un profesor magistral cuantas hojas necesitará, la carátula, el tipo de tipografía a emplear.

Y fíjense que interesante, ¿qué le dijo Noé ante semejante manifestación? Nada parafraseando al grupo Libido “hablar no es necesario”. Nada dijo de sus sentimientos, de sus emociones, de la sensación de ver un mundo conocido bajo el agua, solo presentó su portfolio en tiempo y forma y el profesor le puso un 10.

Sobre la previsión paradigmática, podemos hacer algunas observaciones, que siempre serán conjeturas, solo un estudio prospectivo serio, puede determinar algo sobre el futuro de la educación, más allá de que estamos atravesados por la incertidumbre.

Sin más hasta hace pocos años se pronosticaba que los jóvenes ante el hecho cierto de que estaban poco motivados para la lectura y la escritura, se podría conjeturar que poco a poco los jóvenes dejarían de escribir.

Sin embargo los jóvenes escriben, confeccionan, leen e inventan más que nunca en la historia de la humanidad,

con los mensajes de textos y los no tan jóvenes también, libros enteros, tratados llenos de una lengua rica en síntesis y nuevas morfologías de la lengua.

Diego Tapia Neurólogo dice:

Internet es una herramienta útil. No considero que Internet influya en nuestra capacidad de concentración. Tampoco estoy de acuerdo en que al aprovechar la tecnología que ofrece la Red, perdamos nuestra capacidad para concentrarnos en una determinada lectura. Usted puede leer libros en Internet. Es una herramienta muy útil. El cerebro tiene, además, una capacidad de aprendizaje inusitada. Aprende al tocar, al ver, al escuchar. Aprendemos no solo de los profesores de la universidad, sino también de lo que nos cuentan los amigos y familiares. Toda información ingresa a nuestro cerebro que solo es aprovechado en un 10% de su capacidad.

Son los jóvenes, hoy apoltronados en sus cómodos pupitres de un aula universitaria, los mismos que protagonizaron el mayo francés, el Cordobazo, la revolución islámica, los creadores del Facebook, que hoy manejan millones de usuarios, fueron jóvenes universitarios.

Ahora bien, el sistema educativo que es el instrumento fundamental para transmitir los nuevos progresos, se atrincheró en el aula. La educación dice Coombs, como transmisora, y creadora de conocimientos ha fracasado, si bien exhorta al cambio a los demás, ella parece renuente a la innovación en sus propios asuntos.

Entonces la Universidad persuadida de este panorama, no puede hacer caso omiso a este desafío del siglo 21, debe ofrecerle a estos jóvenes creativos nativos de la informática, un espacio óptimo para su desarrollo.

Otra problemática que incrementa la incapacidad reflexiva, está dada en la respuesta que los docentes que impartimos cursos a distancia recibimos de los alumnos. Al respecto deseo compartir con ustedes una experiencia, durante todo el año 2011, he dictado un curso de Creatividad y Comunicación para una empresa, cuyos destinatarios eran jóvenes que atendían pacientes con problemas oncológicos.

Los ejercicios de creatividad permitieron, rápidamente disipar, que la problemática comunicacional de la empresa no radicaba en el tipo de paciente que atendían, sino en las dificultades que atraviesa toda organización para comunicarse.

Pero he aquí lo interesante, realicé 3 cursos presenciales con 20 participantes cada uno, y unos 14 cursos a distancia en diversas provincias argentinas.

Resultados: La producción de los cursos presenciales era más rica, fluida y con alto grado de reflexión.

En los cursos a distancia me he encontrado muchas veces dando clases magistrales, reiterando conceptos, escuchando varias veces frases como “No se me ocurre ninguna idea”, “¿Pero cómo hay que hacerlo?” Cuando la consigna era muy clara.

Solo el hecho de estar frente a un computador coloca al alumno en una posición mucho más receptiva, esperando todo de la cosa, esperando que el Otro le resuelva a la manera de Google, todos sus interrogantes.

Entonces, creo que toda la posibilidad de dictar clases y cursos, a distancia que son muy positivos, pues quizás de

otro modo no podrían efectuarse, por lejanos u onerosos, inhiben, solo por ser a distancia.

Perdemos la maravillosa posibilidad de hacer *feeling* de percibir ese ida y vuelta, de estar allí, parafraseando a Niko Teodorakis "En carne tibia".

Supongo que ante la vasta oportunidad de aprendizaje, los modelos tradicionales convivirán con los nuevos paradigmas, proporcionando un espectro de oportunidades de aprendizaje, las transiciones de estudiante a aprendiz, de profesor a diseñador, entrenador, consultor, con una mayor capacidad de elegir, diseñar y controlar el ambiente educativo por parte de los estudiantes.

Lentamente las universidades dejarán de estar centradas en los profesores, quienes determinan qué, cómo, dónde y cuándo enseñar y se transformen en instituciones centradas en los estudiantes, quienes tienen mejores opciones y mejor control sobre qué, cómo cuándo y dónde aprender. Desarrollar tanto en nuestros docentes como en los alumnos, una actitud diferente ante la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos deben tomar poco a poco la responsabilidad de su propio aprendizaje en la medida en que desarrollen una motivación intrínseca en torno a esto.

La autoridad para validar el conocimiento debe partir de un proceso social, dialógico y cooperativo. Para esto es necesario romper con aquellas creencias en las cuales el maestro tiene la verdad acerca del conocimiento a construir y el alumno debe encontrarla bajo el control de este experto; donde el maestro constantemente habla y el alumno escucha y les hace sentir en las clases que está plenamente seguro de lo que enseña, que hay poco que descubrir e indagar en relación con esto.

Quitar los lentes empañados que en determinadas ocasiones no permiten ver la ignorancia. Se vive con lentes empañados cuando: año tras año se repiten las clases tal como se planificaron la primera vez; se termina una licenciatura, maestría o doctorado y nunca más se vuelve abrir un libro de texto o se asiste a un curso de posgrado para el enriquecimiento de la práctica educativa; cuando no se tiene la valentía de decir al alumno qué es lo que se sabe y qué es lo que no. Si se desea limpiar los lentes se debe emplear el conocimiento de manera flexible.

Convertir las aulas en espacios para asombrarnos, experimentar e investigar. Uno de los recursos más importantes y al alcance del educador es la capacidad de asombrarse ante cada comentario reflexivo o creativo de sus alumnos. Los estudiantes necesitan tratarse como personas, es decir, tener una buena comunicación cuando están creando o pensando. Los alumnos requieren aprender a escuchar críticamente, tener apertura hacia el juicio del discrepante. Además, necesitan aprender a retroalimentarse a sí mismos y a los otros durante un proceso creativo o crítico. Winicot nos habla de una actividad vital creadora activa y de una actitud de acatamiento, pasiva dividiendo al mundo en espectadores y protagonistas. Somos protagonistas en nuestro quehacer y espectadores en todo lo demás.

Cuando a Isidore Rabí, premio Nobel de física, le preguntaron qué le había ayudado a ser científico, respondió: "Al salir de la escuela, todas las otras madres judías de Brooklyn preguntaban a sus hijos: ¿Qué habéis aprendido hoy en la escuela?. En cambio mi madre decía: Izzy, ¿te has planteado hoy alguna buena pregunta?"

Dice el filósofo Baruj Spinoza: "Toda acción creadora se acompaña de placer, pues en la verdadera actividad, en la realización de sí mismo debe experimentar el hombre el sentimiento de que alcanza su perfección mayor, un sentimiento de alegría".

El que tiene una idea verdadera sabe muy bien que la idea verdadera incluye la máxima certidumbre, y de ninguna manera puede dudarla, sino tendría que creer que la idea es una cosa muda, como un retrato en un lienzo, y no un modo del pensamiento, es decir del entendimiento mismo. De todo esto se deduce que no nos esforzamos por nada, ni queremos, anhelamos o codiciamos cosa alguna porque la juzgamos buena, sino por el contrario, la juzgamos buena porque nos esforzamos por ella, la queremos, anhelamos y codiciamos.

La simplicidad en nuestra vida solamente se da cuando finalmente logramos entender aquellas pocas reglas importantes que determinan cómo funcionan las cosas. Esas reglas existen y se dan en la naturaleza, se hallan allí presentes esperando a que decidamos buscarlas. Es inherente, pertenece a la naturaleza de las cosas que sean simples. La complejidad se deriva sólo de nuestra incapacidad de comprensión, nuestra ignorancia, o nuestra dificultad para explicar y comunicar lo que pensamos. Para concluir agregare un pensamiento de James J Duderstadt en su libro *Una Universidad para el siglo XXI*.

Nuestro mundo está atravesando un nuevo periodo de dramático cambio social, quizás tan profundo como los de otros tiempos, tales como el Renacimiento y la Revolución Industrial, con la diferencia de que estas duraban siglos y hoy solo duran algunos años. Vivimos en una era de aceleración y cambios que nos dejan sin aliento, y si la educación fue más simple, nuestro mundo fue más simple también. La característica más previsible de la sociedad moderna es la falta de previsión, ya no creemos que el mañana sea muy parecido al presente.

Las universidades deben encontrar maneras de mantener los aspectos más preciados de sus valores esenciales, mientras descubren nuevos modos de responder con vigor a las oportunidades de un mundo de cambios constantes y veloces

Bibliografía

- Boden, M. A. (1994). *La mente creativa*, España: Gedisa.
- Davis, Gary y Scott, Joseph (1989) *Estrategias para la creatividad*. Paidós.
- De Bono, E. (1971). *Lateral Thinking for Management*. Maidenhead: McGraw-Hill, London: Penguin.
- De Bono, E. (1995), *El pensamiento creativo*. Paidós
- De Prado Diez, D. (1997) *Manual de Activación Creativa*. Santiago de Compostela.
- Diario El Comercio*. Disponible en: http://www.elcomercio.com/tecnologia/internet-limita-capacidad-reflexiva_0_514148621.html.
- Diario Clarín* (29 de diciembre) "Para hablar los jóvenes utilizan solo 240 palabras".

- Duderstadt, J. J. *Una Universidad para el siglo XXI*. UP Colección de Educación Superior.
- Dyer, W. W. (1984). *El cielo es el límite*, México: Grijalbo.
- Guerrero, A. H. *El ateneo*, Curso de creatividad.
- Nachmanovitch, S. (2006) *Free play*. Paidós.
- Pavlovsky, E. (2007) *Espacio y creatividad galerna*.
- Sagan, C. (1989). *La persistencia de la memoria*, Serie COSMOS episodio 11, Carl Sagan Productions Inc-Videovisa, Videocassette, 52 min.
- Villegas Martínez, F. (1985). *Como desarrollar la creatividad gerencial*, México, Ed. Pac, contraportada.
- Bibliografía anexa**
- Amabile, T. (1983) *The social psychology of creativity*. Nueva York: Edit. Springer-Verlog, Anaya. Págs. 155-169.
- Ausubel D., Novak J., Hanesian H. (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bavelas J. y E. Lee. (1986) *Effects of goal level on performance: A trade of quantity and quality*. Canadian Journal of Psychology, Vol. 32 no. 4, Toronto.
- Beihler, R. y Snowman, J. (1990). Specifying what is to be learning. *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Miffling Co. Págs. 265-311.
- Bloom, B. (1973). *Taxonomía de los objetivos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo. Págs. 127-131.
- Boirel, R. (1961) *Theorie generale de l'invention*. Paris: Press Universitaires, .
- Bruner, J. (1980) *La elaboración del sentido*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Clark, M. (1992) *Perplexity and knowledge: an inquiry into the structures of questioning*. Bélgica: Edit. The Hague.
- Coll, C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Corral, R. (1983) *El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea*. Habana: Edit. Univ.
- Csikszentmihalyi M. y J. Getzels (1970) Concern for discovery: an attitudinal component of creative production. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, vol. 38.
- Csikszentmihalyi M. (1990) The domain of creativity. En: *Theories of creativity*. (Runco and Albert. Comps). California: Edit. Sage Publications Inc.
- D'Angelo, O. (1996) *El desarrollo personal y su dimensión ética (PRYCREA III)*. La Habana: Edit. PRYCREA.
- D'Angelo, O. (1998) *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución educativa. (PRYCREA IV)*. La Habana: Edit. PRYCREA.
- Dewey J. (1929) *The quest for certainty*. New York: Edit. Putman.
- Einstein, A. y Infeld, L. (1938) *The evolution of physics*. New York: Editorial Simon and Schuster.
- Feldman D., Csikszentmihalyi M., Gardner H. (1995) *Changing the world. A Framework for the study of Creativity*. Praeger Publishers, Westport, Connecticut, London. USA.
- Flavell, J. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring: new area of cognition development inquiry*. American Psychologist, Washington. Vol. 34.
- Freire, P. (1987) *Pedagogía de la liberación*. Sao Paulo: Editora Moraes.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1990). Definición de los objetivos de la ejecución. *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas. Págs. 91-113.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Salamanca.
- González Valdés, A. (1982) *La motivación y la eficiencia de la personalidad*. Rev. Santiago, Univ. Oriente, Santiago de Cuba, no. 48.
- . (1984) *Creatividad en la industria*. Informe Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Estudio de casos sobre innovadores de alto y bajo rendimiento creador.
- Goodman, K. (1994) *Lenguaje integral*. Ontario: Edit. Scholastic TAB Publications Ltd.
- Labarrere Sarduy, A. (1994) *Pensamiento: análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva*. México: Ed. Angeles S. A.
- Leontiev A. N. (1981) *Actividad, Conciencia y personalidad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Lipman M. (1991) *Thinking in education*. Philadelphia: Temple Univ. Press.
- MacClelland, D. y Atkinson J. (1982) *The achievement motive*. New York: Edit. Apple Century Crofts.
- Moreira A. (1996) *Aprendizaje significativo. Fundamentación, teoría y estrategias facilitadoras*. Edit. Univ. Federal do Rio Grande do sul.
- Novak J., Gowin D. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Abstract:** College students are increasingly difficult to analyze, understand, relate and synthesize. Students take indeed everything contained on the Internet and take it for valid without a critical spirit, are placed in a comfortable position spectators. We, University professors should change our way of teaching assignments, not being that great other who grants us the student. The creativity of university students is a professional challenge and a chance for personal growth of huge human value.
- Keywords:** Creativity - University student - Education - Teaching - Digital Natives.
- Resumo:** Os estudantes universitários encontram cada vez maiores dificuldades em analisar, compreender, relacionar e sintetizar. Os alunos tomam por certo todo o que encontram na Internet, tomando-a como válida, sem espírito crítico, e se localizam numa posição de cómodos espectadores. Os professores universitários deveríamos mudar nossa maneira de ser docentes, deixando de ser esse grande Outro que nos confere o aluno. A criatividade dos alunos universitários representa um reto profissional e uma possibilidade de crescimento pessoal de enorme valor humano.
- Palavras chave:** Criatividade - Estudante universitário - Docência - Educação - Nativos digitais.
- (*) **Eduardo Vigovsky**. Psicólogo, profesor de teatro y actor. Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa. Dicta capacitaciones de Inteligencia emocional para Asociart ART. Ha publicado varios trabajos sobre el artista y el psicoanalista. Pertenece a la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.
- (**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Aporte curricular en la Licenciatura de Diseño Gráfico de la FADU

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 134-137. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Rebeca Isadora Lozano Castro (*)

Resumen: En la Licenciatura de Diseño Gráfico - FADU de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, surge este proyecto con la finalidad de lograr mejorar el nivel de calidad de los planes de estudio, desarrollar investigación científica y generar líneas de investigación que incidan sobre la problemática regional y mercado laboral con la intención de consolidar y diversificar los programas, optimizando los recursos existentes para la escasa investigación aplicada a los programas del Seminario de proyectos. Habiendo de considerar el ámbito de evaluación académica y reestructuración de los contenidos programáticos para generar una mejora en la evaluación de los resultados en sus egresados.

Palabras clave: Currícula - Estrategia Pedagógica - Recursos Didácticos - Diseño Gráfico - Evaluación.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 137]

Contenido

Primeramente mencionaremos que los programas ofertados en la FADU, Arquitectura y Diseño Gráfico se encuentran en su fase final de revisión y actualización, y se busca su vinculación con el ejercicio profesional. Actualmente se encuentra vigente el programa de MILLENIUM III que dio inicio en enero del 2006 y recién ha completado su primer ciclo de egreso.

Adecuar al Plan de Estudios vigente a través de la estructuración en áreas de acentuación de las materias disciplinarias, que serán comunes al ámbito del diseño. Por ello se hace impostergable la necesidad de vincular la temática de las tesis de los PE de licenciatura de la FADU con las líneas de investigación de los Cuerpos Académicos vigentes.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), comprometida en los procesos de cambio generados a partir de la Reforma Curricular Millenium III, ha respaldado el proceso de revisión y actualización de programas académicos de licenciatura, elaborados dentro del marco del Plan Estratégico Misión XXI, permitiendo la intervención para el rediseño del Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Diseño Gráfico, impartida en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) en la búsqueda de la mejora continua en lo que se refiere a la relevancia de sus contenidos, la actualidad del contexto en el que se desarrolla, la estructura de su diseño y la eficiencia de su operación.

En este proceso y atendiendo de manera sustantiva a los propósitos fundamentales de actualización, Millenium III señala como prioritario lo siguiente: La atención a las políticas educativas y evaluaciones practicadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), mantener un gran interés por responder a las tendencias y los retos que considera importantes para el futuro crecimiento y desarrollo de las escuelas facultades o unidades académicas y señala además, las características que a su criterio deberán definir las funciones básicas de la academia como son: la docencia, la investigación, la difusión, extensión universitaria y el servicio social. Asimismo hace la refe-

rencia a la pertinencia de Modelos Educativos Flexibles, polivalentes e interdisciplinarios que propicien la adquisición de nuevos lenguajes, la interacción en grupos, el desarrollo de destrezas y habilidades; y responder a las demandas locales y regionales para lograr un desarrollo sustentable de nuestro país.

De acuerdo con estos retos y tendencias institucionales, se tornó evidente la necesidad de reestructurar y actualizar el Plan de Estudios de la carrera de Licenciado en Diseño Gráfico (2000) cuestionando la pertinencia y funcionalidad de su modelo educativo (Flexible) como consecuencia de las nuevas demandas para la enseñanza del Diseño Gráfico a nivel nacional e internacional, iniciándose este proyecto a partir de un programa de reestructura que consistió en un diagnóstico y auto-evaluación de la currícula de la carrera, de los programas de formación y actualización de profesores, de la organización académica y atención de los alumnos, llevado a cabo por parte del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación en México, aportando importantes recomendaciones para la realización del rediseño curricular basado en un modelo Semiflexible de la carrera de Licenciado en Diseño Gráfico.

En su reporte de evaluación, se describen las características del Plan de estudios de la Carrera de Licenciado en Diseño Gráfico conforme al modelo educativo Flexible implementado a partir del Plan Misión XXI, en el que se cuestiona su normatividad, crecimiento y desarrollo, las particularidades de su gestión académico - administrativo y del proceso académico. Finalmente se indicaron recomendaciones basadas en las problemáticas y deficiencias detectadas y en las potencialidades asumidas en su Plan de Desarrollo, por lo que fue sometido a consideración del Consejo Técnico Local de la FADU quedando aprobado por unanimidad dicha reestructura y a manera de conclusión se consideró la pertinencia y viabilidad del rediseño de este modelo flexible, ajustándolo a un modelo semiflexible con un tiempo de operatividad en el mediano plazo. Con este trabajo colaborativo hemos logrado cubrir diferentes necesidades, satisfaciendo a las demandas que la sociedad demanda. Hemos de mencionar algunas de ellas:

- Establecer un vínculo permanente con los programas de Preparatoria para proporcionar información y difusión de las carreras que se imparten en la Unidad. Asimismo, implementar mecanismos académicos que coadyuven al control, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar en las instituciones de educación superior, a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua.
- Fortalecer los Cuerpos Académicos y Disciplinarios de la FADU.
- Desarrollar y estructurar la sistematización del Programa Institucional de seguimiento de egresados, que permita la evaluación del Programa de Estudios y obtener información básica para la toma de decisiones académicas.
- Adaptar los programas de estudios actuales, para lograr que estos sean rentables y puedan adecuarse fácilmente a los requerimientos del mercado de trabajo.
- La necesidad de fortalecer el sistema de tutorías para guiar a los alumnos en su tránsito por el nuevo plan MILLENIUM III.
- La necesidad de consolidar y diversificar los programas de la FADU optimizando los recursos existentes.
- La escasa investigación aplicada a los programas del Seminario de proyectos, relacionado con los exámenes profesionales y en la selección indiscriminada de las propuestas de trabajo recepcional.
- Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
- Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
- Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.
- Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y sus objetivos.
- Podemos mencionar que el nuevo modelo Millenium III de la carrera de Diseño Gráfico está organizado en áreas de conocimiento llamados Seminarios, los cuales integran materias en grupos de menor a mayor complejidad, permitiendo de esta forma que el estudiante posea las bases fundamentales de su quehacer.

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social.

Entre los elementos, procesos y actividades educativas descritas en las recomendaciones del comité CIEES, destacan los relativos a los siguientes ámbitos: en el Plan de Estudios, Tesis, Gestión Académica, Gestión Administrativa y Proceso Académico y Alumnos.

Dentro de esta reestructuración, se han implementado nuevas estrategias aterrizadas en responsabilidades y actividades generales de entre los miembros docentes de los Seminarios Académicos. Este trabajo es organizado de manera colaborativa, donde se integra la información que coadyuve al correcto desempeño del análisis, revisión, actualización, mejora y divulgación de los contenidos de las asignaturas de los diversos Programas Educativos que la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Esta información lleva un diagrama de flujo reflejado en el siguiente diagrama, nace el representante de asignatura y concluye en el Coordinador de Carrera, para llevarlo a la parte ejecutiva de la Escuela: El Coordinador, el Jefe de Seminario, los Especialistas y los Representantes de Asignatura. Para entender mejor el actuar de los actores en el proceso, se enlistan las actividades generales que competen a cada uno:

Coordinación de Carrera. Es la persona que dirige y coordina las actividades propias del departamento, expresadas en el manual de operación del mismo.

Además de abarcar la esfera de competencia de aquello que se relaciona con los procesos académicos y las materias profesionalizantes del área de Diseño de Interiores, son atribuciones intransferibles del Coordinador de Interiores, las siguientes:

- Asesorar y orientar al alumnado respecto de asuntos académicos generales, asesorías e información de la aérea del núcleo de formación profesional.
- Atender al personal docente del aérea profesionalizante con respecto a cuestiones de actas, exámenes, alumnos u otros docentes.
- Estructurar el programa de las academias para cada periodo escolar, de acuerdo a los planes de estudio vigentes y mantener informado a la secretaria Académica sobre el funcionamiento de las mismas.
- Elaborar y revisar por periodo administrativo con los jefes de seminario, los planes y programas Académicos a corto, mediano y largo plazo de la unidad.
- Auxiliar en el departamento de escolares, contactando al personal docente cuando sea necesario corregir o llenar actas de exámenes ordinarios o extraordinarios.
- Supervisar el cumplimiento de los planes y programas de estudio vigentes por parte del profesorado, llevando el registro del avance de los mismos.
- Supervisar la superación Académica del profesorado, llevando el registro del avance y cumplimiento en los distintos cursos de actualización y formación profesional.
- Proponer tanto al Director como al Jefe de Postgrado, Secretaria Técnica los cursos que para la preparación académica de los docentes, estime necesarios.
- Atender a los egresados y público en general en asesorías, titulación y curso del área.
- Apoyar al sistema de tutorías con información y asesoría.
- Revisar las propuestas de los jefes de seminario para ocupar las cátedras vacantes y túrnales de la Secretaria Académica.
- Corroborar el estatus de egresado del alumno de la Unidad para coordinar con la Dirección, la entrega de su carta pasante.

- Verificar el cumplimiento de la normativa vigente, para considerar a un alumno como candidato a titulación.
- Formar parte del Comité Académico de la Unidad.
- Asignar, en los casos requeridos, lo asesores para la revisión de tesis, las cuales deberán cubrirse en el tiempo establecido por la normativa vigente.
- Proponer a la Dirección para su autorización, previo al visto bueno del Secretario Académico los sinodales para exámenes profesionales.
- Coordinar el proceso de ejecución de los Exámenes Profesionales.
- Coordinar con Comunicación Social la difusión y promoción de los programas de estudio de su área.
- Participar como representante suplente de la Unidad en las reuniones de las diferentes asociaciones civiles de su disciplina en las que participe la unidad y dar un informe de su participación a la Dirección.

Departamento de Seminarios

Jefe de Seminario. Es la persona que dirige y coordina las actividades propias del departamento, expresadas en el manual de operación del mismo.

Además son atribuciones intransferibles del Jefe de Seminario, las siguientes:

- Coadyuvar a la elaboración revisión y corrección periódica, conjuntamente con los coordinadores de la carrera, de los programas académicos de la Unidad a corto, mediano y largo plazo.
- Estructurar y presentar, al coordinador de la carrera, el calendario de actividades por periodo escolar.
- Convocar y presidir las reuniones de Seminario.
- Recabar, elaborar, calendarizar y aplicar los exámenes departamentales del Seminario.
- Proponer a los coordinadores de la carrera, el perfil adecuado para una cátedra, cuando haya vacantes.
- Revisar y proponer la bibliografía actualizada para las materias de seminario.
- Presentar por escrito, a los coordinadores de carrera, con copia al Secretario Académico, las minutas y reportes de actividades del seminario.
- Coordinar y asignar a los prestatarios de servicio social adscritos al Seminario, para el apoyo a docentes.

Especialista. Es la persona que coordina las actividades y acuerdos con las áreas de acentuación que le corresponden en el seminario por programa educativo. Auxilia en las labores de coordinación al Jefe del seminario. Además son atribuciones intransferibles del Especialista, las siguientes:

- Coadyuvar a la elaboración, revisión y corrección periódica, conjuntamente con los coordinadores de carrera y Jefes de Seminarios de los programas académicos de la Unidad, a corto, mediano y largo plazo.
- Estructurar y presentar, al Jefe de Seminario, el calendario de las actividades por sesión de trabajo.
- Auxilia a los representantes de asignatura y ejecuta labores de consultoría con el Jefe de seminario en áreas de su especialidad.
- Asiste en la ejecución de la aplicación de los exámenes departamentales del Seminario.

- Supervisa la colaboración de los prestatarios de servicio social adscritos al Seminario, para el apoyo a docentes.
- Supervisa la correcta aplicación de los formatos de cada asignatura.

Representante de Asignatura. Es la persona que propone los alcances, actualizaciones, calendarios y rasgos específicos de cada asignatura que le correspondan en el seminario por programa educativo. Además propone el consenso del seminario las actualizaciones pertinentes de cada asignatura, o las que este representando. Además son atribuciones intransferibles del Representante de asignatura, las siguientes:

- Coadyuvar a la elaboración revisión y corrección periódica conjuntamente con los coordinadores de carrera y Jefes de Seminario y especialistas, de los programas académicos de la Unidad acorto, mediano o largo plazo.
- Estructurar y presentar, al jefe de seminario y Especialista, el resumen de observaciones y propuestas por sesión de trabajo.
- Compila y determina la información adicional que corresponde a cada asignatura y que contribuyen a la mejora de la asignatura.
- Propone perfiles docentes de cada asignatura.
- Propone las actividades y ejercicios que coadyuven al mejor aprendizaje.
- Propone los ámbitos y alcances de los criterios de evaluación.
- Elabora la información de las fichas básicas de las asignaturas que le corresponden.

En base a esta estructura y proceso sistematizado, se pretende lograr que la autoevaluación del programa se lleva a cabo con la participación de maestros a través de los seminarios de área y en forma particular y de los alumnos a través de los representantes consejeros. Los programas son presentados para su evaluación a organismos externos vinculados con el ejercicio profesional, como Cámaras y Colegios Profesionales. Además, de adaptar los programas de estudios actuales, para lograr que estos sean rentables y puedan adecuarse fácilmente a los requerimientos del mercado de trabajo. Asimismo de incorporar al Reglamento de Exámenes Profesionales la participación de los miembros de los Cuerpos Académicos de la FADU para evaluar y supervisar los temas de trabajo recepcional que estén relacionados con las líneas oficiales de investigación.

Para ello, es necesario capacitar al personal docente de la FADU en los parámetros y Reglamentos del Personal académico, que incidan en la captura de sus probatorios en los formatos en línea para la Carrera Docente Universitaria. También llevar a cabo el Programa Institucional de seguimiento de egresados implementado, para dar continuidad y sistematizar la información recabada para obtener parámetros relacionados con las características que presenta el mercado de trabajo, así como la problemática regional.

En base a esto, se ha realizado la presentación del Plan de Trabajo 2011-3, la cual se constituye de la siguiente forma:

- Evaluación por seminario de la currícula que se presenta con modificaciones, las cuales serán ejercidas hasta el próximo año.
- Construcción del conocimiento donde se considere el impacto que tendrá la asignatura con los cambios realizados (consensar con el resto de los seminarios).
- Revisión de la intención educativa para ser desarrollada y/o actualizada, donde se migra del modelo constructivista al enfoque basado en competencias.
- La Intención educativa como parte del conocimiento que requiere la materia y a donde nos va a impactar.
- Entrega de Documentación Oficial de Seguimiento Curricular como fecha límite el 31 de Agosto.
- Tema "0": Presentar a los alumnos los criterios de evaluación, forma de trabajo, contenidos de la materia y reglamento en clase.
- Preparación de Apuntes y/o Antologías. Ordenar y actualizar material de clase.
- Pasar asistencia, recomendación de llevar bitácora.
- Reportar inasistencias irregulares a la Secretaría Académica.
- Respetar al 100% el programa de la asignatura, o en su defecto pasar por escrito los cambios al jefe de seminario correspondiente.
- Estimular al alumno a leer, recopilar información verídica y confiable, formalidad en la presentación de trabajos escritos y orales de los alumnos.

Conclusiones

Los programas ofertados en la FADU, Arquitectura y Diseño Gráfico se encuentran en su fase final de revisión y actualización, y se busca su vinculación con el ejercicio profesional. Habrá que adecuar al Plan de Estudios vigente a través de la estructuración en áreas de acentuación de las materias disciplinarias, que serán comunes al ámbito del diseño. Con ello se hace impostergable la necesidad de vincular la temática de las tesis de los PE de licenciatura de la FADU con las líneas de investigación de los Cuerpos Académicos vigentes. Con la puesta del programa de captura electrónica de Carrera Docente de la UAT, es necesario difundir a todos los docentes de la FADU los criterios de evaluación de la carrera docente, basados en el Reglamento de Personal Académico y Estatuto Orgánico. Finalmente habrá que desarrollar y estructurar la sistematización del Programa Institucional de seguimiento de egresados, que permita la evaluación

del Programa de Estudios y obtener información básica para la toma de decisiones académicas.

Fuentes

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
Plan de Estudios Milenium III.

Abstract: In the Graphic Design Degree-FADU Autonomous University of Tamaulipas, Mexico, this project arises in order to achieve better quality of curricula, develop scientific and research lines that have an impact on regional issues and market labor with the intention to consolidate and diversify programs, optimizing the limited resources available for the programs applied research projects Seminary. Having to consider the field of academic evaluation and restructuring of the program content to generate an improvement in the evaluation of the results in its graduates.

Key words: Curriculum - Pedagogy strategy - Teaching Resources - Graphic Design - Evaluation.

Resumo: Na licenciatura em Design Gráfico –FADU da Universidade Autônoma de Tamaulipas, México, surge este projeto com o propósito de melhorar o nível de qualidade dos currículos, desenvolver pesquisa científica e gerar linhas de pesquisa que incidam sobre a problemática regional e mercado laboral com a intenção de consolidar e diversificar os programas, otimizando os recursos existentes para a baixa pesquisa aplicada aos programas do seminário de projetos. Deverá considerar-se o âmbito de avaliação acadêmica e re estruturação dos conteúdos programáticos para gerar uma melhor avaliação dos resultados nos estudantes.

Palavras chave: Currículo - Estratégia pedagógica - Recursos didáticos - Design gráfico - Avaliação.

(*) **Rebeca Isadora Lozano Castro.** Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad del Noreste en Tamaulipas. Especialista en Creatividad Gráfica Publicitaria -CADEC- Centro Avanzado de Comunicaciones, A.C. Master en Artes Gráficas de la Universidad Politécnica de Valencia, España. PTC con Perfil PROMEP en la UAT-FADU; Catedrática, Tutora, Colaboradora en Cuerpo Académico de Diseño-Sustentable, Coordinadora de Carrera de Diseño Gráfico.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

De los pueblos originarios a la moda actual

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 138-142. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: Abril 2008
Fecha de aceptación: febrero 2012
Versión final: mayo 2012

Diana Carolina Aconcha (*)

Resumen: A través de esta investigación se plantean metodologías y didácticas investigativas que permiten a docentes de diseño de modas en Latinoamérica, reconocer, identificar, exaltar y difundir, la producción artesanal y ancestral de diferentes comunidades originarias, y la labor del diseñador en la hibridación gestada entre la producción ancestral y la moda actual; esto con el fin de generar saberes que permitan a nuevos profesionales del diseño potenciar el desarrollo artesanal de las poblaciones originarias y la conservación de las mismas por medio de herramientas que contribuyan al sostenimiento del legado aborígen y la cultura textil en Latinoamérica.

Palabras clave: Pueblos originarios - Moda - Investigación - Artesanía - Cultura textil.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 142]

Propuesta metodológica

La siguiente investigación, recorre de manera metódica, las diferentes instancias y metodologías en las que se puede comprender la hibridación gestada entre la producción textil de las comunidades originarias en Latinoamérica y la moda actual. La investigación como tal, busca generar en los diferentes ámbitos académicos y de diseño interés en preservar a través del diseño la producción ancestral textil.

La primera y gran parte, describe la hibridación entre la producción artesanal de las comunidades indígenas Colla en Argentina y la moda; para esto fue necesario conocer el entorno, el contexto histórico y social en el que se desarrolla el intercambio de saberes, de igual manera se estructuraron entrevistas que demostraran la visión de diferentes diseñadores de indumentaria en Argentina y su interés en la producción ancestral, a partir de esto, se crearon y trabajaron metodológicas que ayudaron a comprender de manera adecuada la relación gestada con las comunidades Colla. La interacción con la comunidad, se constituyó como la herramienta clave en el proceso investigativo, ya que a través del mismo se reconocieron las diferentes técnicas de la producción ancestral, lo que aun se preserva de las mismas, la situación actual de la comunidad, el proceso en el cual empieza a hibridarse con la moda, y el papel del diseñador en pro de conservar la cultura ancestral.

Aplicación de técnicas investigativas con estudiantes

En la última parte, las metodologías investigativas aplicadas en Argentina, se implementan en Colombia, con la comunidad indígena Wayyu y los estudiantes de Diseño de modas de la Fundación Universitaria del Área Andina, en el recorrido fotográfico se muestra como diferentes estudiantes, interactúan con la comunidad, con su entorno y con el desarrollo artesanal, la interacción como factor fundamental de las metodologías investigativas de

convierte en la dinámica más relevante en las didácticas de aprendizaje.

Las estudiantes, pudieron reconocer el espacio físico y cultural en el que se desarrolla la actividad textil, y como el mismo está en peligro de extinción debido a los desmanes del mundo moderno, a partir de la interacción entre comunidades indígenas y estudiantes, se pretende realizar capacitaciones a artesanas indígenas de la zona, contribuyendo así a potencializar su proceso creativo.

De los pueblos originarios a la moda actual. Caso Argentina

Buenos Aires se pinta de diferentes colores por medio de las vidrieras que temporada tras temporada señalan los parámetros a seguir para los consumidores fieles de la moda. Estos consumidores buscan satisfacer sus necesidades estéticas, físicas, y personales haciendo de la indumentaria una manifestación de su entorno y los nuevos acontecimientos que se van gestando en la cotidianidad porteña.

Mientras esto sucede, del otro lado, en el noroeste del país, se halla en la profundidad y complejidad de los tejidos Collas, los vestigios de una cultura ancestral que aun sigue vigente y que es Argentina. Pueblos originarios intentando mantener el dominio de sus tierras y lo que queda de sus culturas. Comunidades originarias que mantienen la producción artesanal más por fervor a sus raíces que a la productividad de las mismas.

Dos lugares diversos en un mismo país, con situaciones que no confluyeron durante un largo camino histórico y que el día de hoy, en pleno siglo XXI se relacionan para establecer un vínculo que se entabla en el marco del auge de las producciones artesanales como una nueva tendencia en crecimiento.

Los diseñadores de indumentaria empiezan a percibir los beneficios de establecer algún tipo de relación con la riqueza artesanal de las comunidades originarias, teniendo en cuenta el éxito de diferentes realizaciones con intervención aborígen en el resto de latinoamericana.

Las nuevas miradas focalizadas al entorno local, replantearon la utilización y la aplicación del textil y los gráficos aborígenes como alternativa productiva en el desarrollo de las creaciones, generando esto que a nivel comercial se introdujera una mirada que relacionara en alguna instancia lo aborigen con la identidad argentina. Lo que resulta de interés en este caso es el tipo de propuestas que se han ido generando a causa de esta relación y la trascendencia de las mismas en un mercado que empieza a reconocer las propiedades técnicas ancestrales de las comunidades originarias y su pertenecía en la identidad argentina.

En la sociedad actual aborigen de los Collas (comunidad aborigen argentina), el tejido se sigue manifestando ya no solo como lenguaje, ahora más allá de ser una técnica ancestral que se transfirió de generación en generación, se define como una de las fuentes principales de ingresos, sostenimiento y de difusión de su existencia, los cambios notados y generados a lo largo de la historia no le quitan significado simbólico porque se siguen realizando desde la premisa de la identidad del artesano, por lo tanto, los textiles aborígenes que fueron definidos como mapas simbólicos, en la actualidad hoy se constituyen como piezas comerciales que profesan la identidad de una comunidad Colla que se manifiesta aun como originaria. Este vínculo encausado de la manera adecuada puede ayudar a generar trabajo y puede forjar un movimiento interesante encausado hacia la revalorización, la movilización y el trabajo justo. No se puede seguir creyendo que las comunidades originarias tienen que estancarse en el tiempo, es necesario entender y comprender que las mismas también evolucionan y que esta relación establecida con el mundo de la indumentaria les puede ayudar a potenciar su inclusión en la sociedad actual.

La conjunción entre la moda y lo aborigen puede generar un beneficio mutuo, pero es importante tener en cuenta que en este momento las comunidades originarias presentan una mayor dependencia del diseñador cuando se establece el vínculo. Si el artesano no sabe manejar la producción, y no sabe como comercializar la misma, es muy probable, en primera instancia que la relación que se viene estableciendo no genere los mismos beneficios. Se deben empezar a establecer pautas de trabajo justo para los artesanos que se vinculan con estos diseñadores, además de capacitaciones que les permitan potenciar su producción artesanal y comercial, es importante que no solo se establezca un vínculo superficial, sino que se instaure una conjunción que pueda ayudarlo a las diferentes comunidades originarias a trabajar de manera digna en sistema de trabajo que les permita establecerse y sostenerse en un mercado que cada vez más complicado, no solo se trata de establecer un sistema que les permita vivir a través de su producción artesanal, sino de brindar herramientas para que los originarios puedan difundir la existencia del arte popular aborigen en la argentina. Los artesanos no cobran lo justo, trabajan más por amor a sus raíces y a la artesanía que por la rentabilidad de las mismas.

Al viajar a lo largo de las provincias de Jujuy y Salta se encontraron diferentes artesanos colla buscando la manera de potenciar su artesanía y darle difusión a sus ideas. El problema no radicaba únicamente en que los artesanos

no sabían cómo comercializar sus productos, el problema también radicaba en que la producción industrial proveniente de otros países estaba invadiendo los centros turísticos. La conjunción que se viene estableciendo con el diseño los entusiasma, y les permite soñar con la posibilidad de reconocimiento y de un nuevo sistema de trabajo digno.

La relación se debe hacer más fuerte, no se trata solo vincular elementos del arte popular aborigen en la moda, se trata de generar un sistema de trabajo en el que todos puedan beneficiarse.

En esta instancia, son muchos los diseñadores que vienen relacionándose con las comunidades originarias, pero en realidad son muy pocos los que han establecido una relación justa de trabajo y de difusión de las poblaciones, el artesano originario está trabajando por precios que no dan cubrimiento a la inversión de tiempo y de dinero, la relación que se viene estableciendo resulta desigual, es necesario que al artesano también se le capacite, no solo para que pueda potenciar las cualidades de su producción sino también para que sepa vincularse con los diferentes diseñadores.

De esta manera fue pertinente encontrar los factores que llevaron a los diseñadores de indumentaria a realizar estas apropiaciones de manera adecuada y de la misma manera analizar si esta hibridación puede establecerse como una relación productiva, rentable y enriquecedora para las comunidades aborígenes.

Es el momento donde debe empezar a actuar el diseñador, el investigador, el artista, el profesional de cualquier índole, donde debemos empezar a actuar todos, no se trata únicamente de satisfacer las necesidades de los nuevos mercados que se van gestando, se trata de empezar a actuar más allá de lo que puede llegarse a hacer, empezar a trabajar en pro de sostener nuestra cultura, definir nuestra identidad y cuidar nuestro patrimonio por medio de la difusión de la identidad originaria, su riqueza, su visión, su color, su potencial y su existencia. Esta visión nos da la posibilidad de reconocernos y de plantearnos orgullosamente como latinoamericanos.

Planteamiento del problema

A lo largo de la historia la indumentaria argentina se ha caracterizado por estar a la par de las últimas tendencias de la moda europea, debido a esto se señalaron modelos estéticos e imaginarios sociales, que determinaron los patrones de diseño en las creaciones de indumentaria en la capital porteña. Es por esto que no se generó la necesidad, ni el espacio para relacionar o involucrar la producción artesanal de las comunidades aborígenes en el desarrollo de las creaciones porteñas.

A partir del 2001 el diseño argentino toma nuevos rumbos; la crisis económica y social de la época incide de gran manera en la gestación de nuevos emprendimientos de diseño que empiezan a establecer modelos, formas, estilos y propuestas con identidad propia. De esta manera y años más adelante, los diseñadores porteños empiezan a ser reconocidos a nivel internacional como creadores de tendencias; dejando ver a través de sus producciones una gran gama de innovaciones generadas principalmente

por la búsqueda, la exploración, la implementación e investigación de herramientas que brindaran valores agregados a sus productos y que pudieran funcionar de manera comercial.

En los procesos de exploración y de implementación generados por los diseñadores se empezaron a vislumbrar algunas apropiaciones y acercamientos por parte del diseño de indumentaria porteña al desarrollo artesanal textil y gráfico de las comunidades aborígenes argentinas, estableciéndose a través de esta interacción una nueva forma de exploración que con el tiempo tomaría fuerza y se empezaría a gestar como una tendencia en auge y en crecimiento.

Organizaciones e instituciones empezaron a prestar subsidios a proyectos en los que se involucrara la artesanía aborígen, se comenzaron a afianzar las relaciones y en la capital porteña se abordaron vitrinas, producciones, gráficas y publicaciones con identidad aborígen y una fuerte relación con el noroeste argentino, debido a la gran cantidad de artesanos descendientes aborígenes que seguían produciendo artesanía en esta zona.

A lo largo del territorio Latinoamericano la relación entablada entre comunidades aborígenes y moda se venía gestando con éxito a tal punto que se empezó a establecer una tendencia con una fuerte influencia originaria en las producciones de moda. Se empezaron a ver en pasarelas internacionales, tejidos en caña flecha realizados por artesanos aborígenes colombianos, molas realizadas por aborígenes panameños, aguayos artesanales de Bolivia, y simbología relacionada con toda la región andina. Una tendencia que llamaría la atención de diferentes y aclamados diseñadores de indumentaria porteños y que favorecería en gran medida el afianzamiento de la relación entablada entre la producción artesanal aborígen del noroeste y la moda porteña contemporánea.

De esta manera fue pertinente encontrar los factores que llevaron a los diseñadores de indumentaria a realizar estas apropiaciones y de la misma manera analizar si esta hibridación puede establecerse como una relación productiva, rentable y enriquecedora tanto para las comunidades aborígenes como para los diseñadores porteños. Por esto fue necesario indagar en primera instancia de qué manera se hibridaron las técnicas textiles y los gráficos de las comunidades originarias del noroeste argentino con las técnicas contemporáneas de la moda porteña, identificando de esta manera las apropiaciones que se realizaron, y si esta relación enmarcada en el auge de las producciones artesanales, pudo aportar a la difusión de las realizaciones artesanales de las comunidades originarias del noroeste argentino.

De igual forma se analizó que esta hibridación podía establecer una relación que además de ser rentable en términos económicos, podía llegar a difundir el arte popular de las comunidades originarias, se analizó si la misma le brindaba valor agregado a las producciones de diferentes y reconocidos diseñadores de indumentaria porteños y a su difusión internacional. De la misma manera se determinó a través de la investigación el resultado de esta relación y como la misma generaba beneficios desiguales en ambas instancias.

Fue importante plantearse como objetivo el hallar, conocer y analizar, las razones y modos por las cuales, las

técnicas y gráficos de las comunidades originarias de una argentina sin memoria aborígen empezaba a hibridarse en el *Pret a porter* y la alta costura porteña; esto para poder contextualizar el proceso en el que se fue gestando esta relación, sus interventores más relevantes, las consecuencias de esta mezcla y su proceso en la actualidad.

A partir de esta hibridación nacieron influencias, estilos y apropiaciones que han intervenido en la gestación de una relación, entre la producción artesanal textil de las comunidades originarias del noroeste argentino y la moda porteña contemporánea.

Planteo metodológico general

Se trabajó con el método cualitativo, ya que la investigación requirió de la búsqueda de conceptos y argumentos en profundidad relevantes y pertinentes, que pudieran establecer y comprobar, las diferentes variables de la relación que se viene estableciendo a lo largo de la historia entre la moda porteña y las comunidades originarias en argentina. Para esto fue importante conocer el proceso en el cual se empezaron a gestar alianzas entre las dos instancias, ayudando a comprender cuáles fueron los principales actores a lo largo del proceso.

Fue así que se llevó a cabo una investigación que buscó generar un recuento histórico del proceso en el cual la indumentaria porteña empezó a integrar técnicas y símbolos de las comunidades originarias, para esto fue necesario capturar los testimonios de diferentes y reconocidos diseñadores y especialistas que pudieran contextualizar el proceso del desarrollo de una tendencia en desarrollo. En primera instancia para poder entender el contexto social y cultural de las comunidades del noroeste del país se realizó un trabajo de campo, se investigaron los procesos textiles más relevantes de las comunidades Colla de las poblaciones de, Tilcara, Humauaca, San Antonio de los Cobres, y San Isidro, se realizaron entrevistas y se recolectó material fotográfico y de video contextualizando el estado actual de las caracterizaciones textiles y simbólicas de las poblaciones aborígenes.

Resultados - conclusiones

La entrevistada Susana Larramberberre concluye que “A la moda argentina y latinoamericana había que ponerle una impronta de lo que es diferente de Europa es decir tenía que aparecer la raíz” (comunicación personal, 2011) La investigación empieza con una premisa, la moda argentina que se había estado caracterizando a lo largo de la historia por tener una fuerte influencia europea y que develaba tendencias relacionadas con la estética francesa y inglesa, había cambiado a partir del 2001 y en su proceso de cambio había empezando a involucrar aspectos de las caracterizaciones artísticas y artesanales de las poblaciones originarias.

La relación se había comenzado a gestar en diferentes países, el diseño de indumentaria latinoamericano empezaba a promover las virtudes de las poblaciones originarias, la conjunción no solo generaba propuestas de diseño novedosas con identidad local sino componía el desa-

rollo de una nueva tendencia a través del involucrarse con las poblaciones aborígenes. El impulso de esta nueva tendencia latinoamericana principiaba a vislumbrarse en una Buenos Aires generando que se empezara a reconocer la presencia de las poblaciones originarias.

A través de la investigación se puede establecer que la relación entre indumentaria y artesanía aborígen se empieza a dar a mediados de los años 70, la conjunción era establecida por artistas que buscaban a través de la innovación generar nuevas ideas por medio de propuestas que involucraran la artesanía textil de las comunidades Colla del noroeste argentino, definiendo este hecho en primera instancia la comunidad aborígen con la cual a lo largo de camino histórico se empezarían a desarrollar la mayoría de vínculos.

Fue a partir de este análisis que se pudieron definir las los gráficos y las técnicas de la comunidad Colla que se hibridaban con la moda porteña contemporánea, la correlación en la mayoría de los casos estaba relacionada con la apropiación del textil y específicamente con el tejido barracan, la primera en percibir los beneficios de la conjunción fue Mary Tapia, quien desde su primer acercamiento al arte textil aborígen, destacó las propiedades del barracan como textil de gran calidad y alto valor cultural.

Es importante concluir que las diferentes crisis sociales y económicas incidieron en la asimilación de nuevos conceptos culturales que dieron apertura en mayor medida a la hibridación entre indumentaria y pueblos originarios, hechos como la guerra de las Malvinas, la aparición del rock nacional y la crisis económica del 2001 constituyeron quiebres importantes que generaron una mayor aceptación de las comunidades aborígenes en general.

Es importante tener en cuenta que la hibridación entre moda y comunidades originarias fue desarrollándose de manera paulatina, y que aun en la actualidad, está en pleno desarrollo, la conjunción se afianza gracias al éxito de las diferentes propuestas de indumentaria latinoamericanas que incorporaban caracterizaciones de la artesanía aborígen. Sin embargo es importante tener presente que las tendencias de la moda europea siguen influenciando en alguna instancia la indumentaria porteña. En la entrevista a Susana Larrambeberre:

Los antropólogos dicen, que cada vez que desaparece una cultura desaparece una manera de estar en el mundo, y yo creo que nosotros tenemos nuestra manera de estar en el mundo y la estamos dejando de lado, la estamos desperdiciando, armando una mala copia de otras partes. (Comunicación personal, 2011)

En esta instancia, son muchos los diseñadores que vienen relacionándose con las comunidades originarias, pero en realidad son muy pocos los que han establecido una relación directa con el trabajo de las poblaciones, en la mayoría de los casos la relación es establecida de forma lejana y en muy pocas instancias la simbología es involucrada, sin embargo las relaciones que se han establecido han generado nuevas modalidades de trabajo para el diseñador, han forjado el crecimiento de nuevos mercados interesados en la artesanía aborígen argentina y han

establecido parámetros de diseño lejanos a los europeos y los ingleses. En la entrevista a Susana Larrambeberre:

Si nosotros pudiéramos incorporar todo eso, a nuestro diseño de moda me parece que le podríamos dar una impronta totalmente distinta y creo que es importante esto, incorporarlo con la libertad del diseñador, que no sea una copia de la ropa folclórica, sino que sea algo que tenga el aroma de América. (Comunicación personal, 2011).

Hoy por hoy se puede concluir que esta hibridación puede resultar altamente productiva para los diseñadores no solo porque a partir de la incorporación se pueden desarrollar nuevos procesos de diseño, sino también porque esta conjunción, es generada en respuesta a un mercado en crecimiento y en respuesta al auge de una tendencia que viene afianzándose en Latinoamérica.

La relación se ha hecho más fuerte, a partir de los últimos años, diseñadores destacados de diferentes ámbitos buscan desarrollar colecciones que puedan manifestar algún tipo de identidad aborígen, esto lo que refleja en realidad es que el mercado interesado en adquirir este tipo de producciones se ha acrecentado y que las propuestas de indumentaria porteñas con elementos de la artesanía aborígen del noroeste se están constituyendo como creaciones rentables en el mercado.

No se trata solo de vincular elementos del arte popular aborígen en la moda, se trata de un sistema de trabajo en el que tanto diseñadores como artesanos han podido beneficiarse.

Se podría llegar a concluir que la mayoría de diseñadores que han involucrado en sus creaciones técnicas o simbología de las comunidades Collas han sido altamente reconocidos y avalados a nivel nacional e internacional, diseñadores como Francisco Ayala o Marcelo Senrra logran caracterizar sus creaciones no solo por su calidad y originalidad, sino porque también las mismas de una u otra manera dan difusión a la existencia de las poblaciones aborígenes en argentina.

Al viajar a lo largo de las provincias de Jujuy y Salta se encontraron diferentes artesanos Colla buscando la manera de potenciar su artesanía y darle difusión a la misma. El problema no radicaba únicamente en que los artesanos no sabían cómo comercializar sus productos, el problema también radicaba en que la producción industrial proveniente de otros países estaba invadiendo los centros turísticos. La conjunción que se viene estableciendo con el diseño los entusiasma, y les permite soñar con la posibilidad de reconocimiento y de un nuevo sistema de trabajo digno.

Las poblaciones Colla se han ido distanciando en mayor medida de sus costumbres y sus prácticas, en la mayoría de los casos, los artesanos desconocen los significados de las imágenes que reproducen y la labor del tejido está dejando de ser practicada por las nuevas generaciones, ya que estas no ven rentabilidad en la perpetuidad de las prácticas artesanales. Hoy por hoy se puede generar una revalorización de las técnicas, de los procedimientos y de los tejidos, a partir de la relación que se ha establecido con la moda porteña.

En una latinoamericana que busca unificarse, en un pueblo argentino que se caracteriza en la actualidad por ser cosmopolita y multicultural, en una ciudad que destaca al diseño como una de sus mayores virtudes llega la influencia ancestral. Hoy por hoy se puede hablar de diseño de indumentaria argentino con identidad aborigen, y de propuestas de indumentaria novedosas y rentables capaces de movilizar comunidades.

Nota: Este texto corresponde al trabajo de investigación culminado de la Maestría en Diseño Universidad de Palermo.

Bibliografía general

- Aranda, D. (2010). *Argentina originaria, genocidios saqueos y resistencias*. Buenos Aires: Lavaca.
- Beuchat, S. (2010). *Marcelo el grande*. Mujer: Consorcio periodístico de Chile.
- García, C. (1999). *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*, Buenos Aires: Eudeba.
- García, C. (2001). *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Casimiro, J. (2009) *Tapiz del norte argentino - manual faz de trama*. Buenos Aires: Maizal Ediciones.
- Corchera, R. (1998). *Ponchos de las tierras de la plata*. Buenos Aires: Verstraeten Ediciones.
- Columbres, A. (1997). *Colonización de la América indígena*, Madrid: Ediciones El sol.
- Columbres, A. (2004). *América como civilización emergente*. Madrid: Ediciones El sol.
- Fiadote, A. (2008). *El diseño indígena argentino*. Buenos Aires: La marca.
- García, M. (2008). *Algo se está tejiendo*. Viva: Revista de Clarín.
- Iglesias y Gordillo. (1999). *Tierra Kolla*. Buenos Aires: Edición Artesanal de Autores.
- King, J. (1985). *El Di Tella*. Buenos Aires: Ediciones de Arte Gagliaron.
- Lopez, M. (2010). *Que me ponga*. Revista: La Nación.
- Muñoz, L. (1987). *Arte indígena actual*. Buenos Aires: Busqueda.
- Porras, J. (2000). *Aborígenes de la Argentina*. Buenos Aires: Billiken.
- Pinto, F. (2006) *Citas criollas*. Buenos Aires: Página 12.

- Rossi, J. (2005). *Diseños nativos de la Argentina*. Buenos Aires: Gallerna.
- Rex, A. y Perez J. (2000). *Historia Argentina-Argentina indígena, visperas de la conquista*. Buenos Aires: Paidós.
- Sualquin, S. (1991) *La moda en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Sualquin, S. (1999). *La moda después*. Buenos Aires, Argentina: Editado ISM.
- Sualquin, S. (2008). *¿Por qué Argentina?* Buenos Aires: Ediciones el Paraíso.

Abstract: Through this investigative research and teaching methodologies that enable teachers to design fashion show in Latin America, recognize, identify, celebrate and disseminate, ancestral artisanal production of different indigenous communities, and the work of designer concocted hybridization between the ancestral production and current fashion is raised, that is in order to generate new knowledge that will enable new design professionals to propound the development of indigenous artisanal populations and conservation of them through the tools that contribute to the maintenance of Aboriginal heritage and textile culture in Latin America.

Key words: Indigenous populations - Fashion - Research - Artisanal - Textile culture.

Resumo: Neste trabalho se apresentam metodologias e didáticas de pesquisa que permitem aos professores de design de modas em Latino América reconhecerem, identificar, exaltar e difundir a produção artesanal e ancestral de comunidades originárias, e a tarefa do designer na hibridação que se gesta entre a produção ancestral e a moda atual, com o propósito de gerar saberes que permitam aos novos profissionais do design potenciar o desenvolvimento artesanal dos povos originários e a conservação delas por meio de ferramentas que possam contribuir ao sustento do legado dos povos nativos e a cultura têxtil em Latino América.

Palavras chave: Povos originários - Moda - Pesquisa - Artesanato - Cultura têxtil.

(* **Diana Aconcha.** Máster en Diseño de la Universidad Palermo, Buenos Aires, Argentina. Docente e investigadora de la Fundación Universitaria del Área Andina - Universidad Privada Bogotá, Colombia.

Da “Aprendizagem Baseada em Problemas” à “Aprendizagem Baseada em Projetos”: estratégias metodológicas para o ensino de projeto nos cursos de Design à luz dos paradigmas contemporâneos

Frederico Braidá (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 142-146. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2013
Fecha de aceptación: julio 2013
Versión final: diciembre 2013

Resumen: Este artículo aborda el tema de la enseñanza de proyecto en los cursos de Diseño, a la luz de los paradigmas contemporáneos de la Educación, como transversalidad y (inter, multi y trans) disciplinariedad. El objetivo es destacar el aprendizaje basado en proyectos, una variación del aprendizaje basado en problemas, como un método para la solución de

problemas dinámicos y complejos, capaz de contribuir para la práctica de la enseñanza de proyecto, integrando disciplinas, áreas y campos del saber. Se concluye que el desarrollo de un proyecto fundamentado en el aporte metodológico del Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a la formación de diseñadores verdaderamente preparados para enfrentarse con los desafíos de la contemporaneidad.

Palabras clave: Aprendizaje - Proyecto - Enseñanza - Metodología - Paradigma.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 146]

O advento do século XXI trouxe consigo novas demandas para a vida em sociedade, a qual deve ser apreendida a partir de uma perspectiva de complexidades. Se, por um lado, num contexto de crescimento exponencial de informações e de produção do conhecimento, criam-se, a cada dia, novas máquinas controladas por computador, por outro, valorizam-se as relações sociais e interpessoais. Logo, exige-se dos indivíduos não somente conhecimentos técnicos e a acumulação de saberes sedimentados, mas o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com problemas dinâmicos e complexos.

No âmbito específico da Educação, consolidam-se os novos paradigmas dos processos de ensino e aprendizagem, tais como a transversalidade e a (inter, multi e trans) disciplinaridade. O conhecimento compartimentado em disciplinas já não mais consegue oferecer respostas convenientes para as demandas atuais. Portanto, busca-se, a todo custo, meios para integração de áreas e campos do saber, desenvolve-se trabalhos colaborativos, reúne-se arte, ciência e tecnologia. Também é evidente a incorporação de métodos de ensino centrados no aluno em substituição (ou complementação) daqueles centrados no professor. Tais premissas e pressupostos contemporâneos têm manifestado novas demandas para os cursos de graduação, sobretudo no que se refere à formação de um profissional capaz relacionar-se verdadeiramente em sociedade. A fragmentação dos conteúdos em disciplinas, que pouco dialogam entre si, é uma realidade da maioria dos cursos que, em nome da flexibilidade curricular, adotam o sistema compartimentado de créditos para integralização da carga-horária obrigatória para obtenção do diploma. No caso dos cursos de Design (ou Desenho Industrial), a própria articulação necessária entre arte e tecnologia apresenta desafios de ordem metodológica e de complexa formulação conceitual, nem sempre problematizada nos seus Projetos Político-Pedagógicos.

No campo do Design, tais paradigmas também se impõem e refletem diretamente no ensino de projeto. Agora, mais do que nunca, o projeto passa a ser visto como o lugar necessário da reunião de conhecimentos até então dispersos nos conteúdos das diversas disciplinas. Evidencia-se, portanto, que o projeto se faz e refaz no trânsito necessário entre os saberes, segundo as habilidades e as competências dos projetistas. Vislumbra-se, conseqüentemente, a demanda por novos métodos de ensino. Assim, formal ou informalmente, por meio de institucionalização metodológica do ensino ou por iniciativas particulares de professores, verifica-se uma série de ações e propostas de trabalhos que buscam inter-relacionar conteúdos didaticamente dispersos e fragmentados, porém fortemente imbricados na realidade.

Objetiva-se, com este artigo, ressaltar que essas preocupações no campo do Design não são recentes e, inclusive, motivam a adoção em massa do ensino de projeto fundamentado em pressupostos da Aprendizagem Baseada em Problemas. No entanto, apresenta-se uma variação desse método, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a qual busca capacitar os alunos para os desafios da contemporaneidade, integrando, de forma cooperativa, disciplinas, áreas e campos do saber. Com esse método, os trabalhos (inter, multi e trans) disciplinares ganham relevância, bem como aqueles que abordam temas transversais.

Estruturalmente, o artigo inicia-se pela exposição da transversalidade e da (inter, multi e trans) disciplinaridade como paradigmas do ensino contemporâneo. Apresentam-se os fundamentos da Aprendizagem Baseada em Projetos, um método para a solução de problemas dinâmicos e complexos e, em seguida, resalta-se o emprego recorrente, no ensino de Arquitetura e Urbanismo, da Aprendizagem Baseada em Problemas. Por fim, conclui-se que o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, a partir do trabalho colaborativo entre diversos professores, por um lado, leva a uma problematização das questões projetuais mais complexas e mais próximas da realidade e, por outro, incentiva aos alunos a encontrar soluções ótimas de projeto, as quais sejam resultantes das negociações dos diversos interesses específicos de cada área, evidenciando-se a indissociável articulação pragmática entre os saberes do Design e dos demais campos do conhecimento.

Transversalidade e (inter, multi e trans) disciplinaridade, paradigmas contemporâneos

“Interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, “transdisciplinaridade” e “transversalidade” tornaram-se palavras de ordem na agenda do ensino contemporâneo. Para além das semelhanças e diferenças conceituais existentes entre elas, mesmo porque as definições variam segundo os diversos autores, todos esses vocábulos podem ser agrupados sob o escopo dos novos paradigmas da aprendizagem e da produção do conhecimento. Todas essas abordagens visam, grosso modo, a romper as barreiras e minimizar as supostas fragmentações existentes entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. Trata-se, pois, de “sair da armadilha disciplinar, fazer-se ‘indisciplinada’, favorecer ‘desorientamentos’ contínuos entre o que normalmente é percebido como autônomo ou separado ou de pertinência a uma disciplina” (Costa, 2010, p. 9). Dentro desse contexto, a transversalidade surge como a abordagem mais ampla, apta a acomodar os objetivos

específicos da (inter, multi e trans) disciplinaridade. “Não se trata, aqui, de pensar a transversalidade como uma simples questão semântica, mas, tomá-la como um aspecto nuclear na definição da maneira como se processa o entendimento humano sobre a construção do conhecimento” (Leon e Almeida Junior, 2010, p. 151). Essa abordagem vincula-se ao pensamento de Nojima, Leon e Almeida Junior (2006), pois entendem que a transversalidade corresponde a um estágio que rompe as fronteiras entre as disciplinas, garantindo a construção do conhecimento pelo reconhecimento de pontos de convergência entre os campos, convocados para uma investigação, a partir de uma abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica, resultante do envolvimento, compromisso e integração.

Nesse sentido, a transversalidade aproxima-se da noção de interdisciplinaridade proposta por Barthes (1988, p. 99):

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas (das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se). Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um “assunto” (um tema) e convocar em torno de duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém.

Emergido da Filosofia de Jean-Paul Sartre, o conceito de transversalidade foi desenvolvido por Deleuze e Guattari (2007), na obra *Mil platôs*, onde apresentam que o rizoma rompe com a hierarquia do paradigma arbóreo, pois no rizoma são possíveis múltiplas conexões. A partir desse referencial teórico, Gallo (1995) adota o rizoma como uma metáfora para a compreensão da transversalidade e propõe que, “ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros ‘devires’; pode-se encontrá-la na transversalidade”.

Levando-se em consideração as questões expostas por Gallo (1995), observa-se que a transversalidade difere da disciplinaridade no tocante à fragmentação das disciplinas e da interdisciplinaridade na tentativa de recuperar a unidade perdida. A transversalidade é, pois, “um princípio teórico do qual decorrem várias consequências metodológicas práticas”, as quais, ao lidarem com temas/objetivos transversais, “facilitam a compreensão dos conteúdos de uma forma integrada, complementando e aprimorando o conhecimento” (Nojima, Almeida Junior e Ribeiro, 2011, p. 177).

Mediante um mundo de complexidades, em constante expansão informacional, os trabalhos (inter, multi e trans) disciplinares, bem como os transversais, apresentam-se, para além dos desafios de suas viabilizações, como necessários e fundamentais. Chega a ser um truísmo afirmar que o modo de produção e reprodução do conhecimento no século XXI se dá por meio da cooperação sócio-integrativa dos saberes. Esses são os paradigmas contemporâneos da Educação.

Também no campo do Design ou do Desenho Industrial tais paradigmas se impõem. Entender o projeto como uma atividade que tem a transdisciplinaridade, a cooperação entre diversos saberes, como uma de suas características, significa considerar que o ensino do projeto se realiza no

trânsito necessário entre disciplinas, assumindo todas as suas complexidades. E, sendo assim, dentre os diversos métodos aplicados ao ensino de projeto, destaca-se a “Aprendizagem Baseada em Projetos” (ABP) que, por sua vocação (inter, multi e trans)disciplinar, proporciona a integração transversal de conteúdos e disciplinas para, cooperativamente, oferecerem respostas a problemas mais complexos.

Sobre a “Aprendizagem Baseada em Projetos”

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), originalmente intitulada *Project Based Learning* (PBL), trata-se de uma modalidade de aprendizagem de caráter ativo e colaborativo, que enfatiza as atividades de projeto, cuja principal característica é a construção coletiva do conhecimento interdisciplinar e centrada no aluno. Sua práxis fundamenta-se, também, na utilização de temas transversais e interdisciplinares, possibilitando ao aprendiz uma visão holística do conhecimento.

Embora a prática que alicerça a ABP não seja recente, pois há anos que educadores como John Dewey aponta para os benefícios da aprendizagem experiencial e dirigida pelo aluno, foi somente a partir dos anos de 1990 que o seu escopo teórico começou a ser delineado e profundamente promovido pelo Buck Institute for Education (BIE), nos Estados Unidos. Trata-se de uma metodologia ainda em construção e que não há uma conceituação única e precisa. De acordo com o BIE, a ABP consiste em “um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas” (Buck Institute for Education, 2008, p. 18).

Nota-se que o foco da ABP não recai sobre os conteúdos, cujos fins encerram-se em si mesmos, mas sobre as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional neste século e que os alunos deverão desenvolver de acordo com o perfil de egresso desejado em cada curso ou instituição. Ela promove a articulação direta entre a teoria e a prática, culminando com a apresentação de uma solução para um problema relacionado com uma situação, sempre que possível, mais próxima da realidade (e da atuação profissional). Por suas características, a APB promove a consciência do aluno para sua participação ativa no processo de aprendizagem, cuja forma de ação se dá por meio da construção de novos conhecimentos, sobretudo fundamentada em experiências cotidianas. Portanto, exige do professor também uma postura diferenciada daquela de um simples transmissor de informações. De acordo com o Buck Institute for Education (2008, p.18), os projetos que se apresentam como efetivos possuem os seguintes atributos: (a) reconhecem o impulso para aprender, intrínseco dos alunos; (b) envolvem os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina; (c) destacam questões provocativas; (d) requerem a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão do projeto; (e) especificam produtos que resolvem problemas; (f) incluem múltiplos produtos que permitem

feedback, (g) utilizam avaliações baseadas em desempenho; e (h) estimulam alguma forma de cooperação. Cabe ainda ressaltar que, assim como não há uma definição única para ABP, também são vários os modelos de implementação desse método, os quais abrangem um espectro que varia desde breves projetos que se desenvolvem durante uma ou duas semanas, restritos ao âmbito da sala de aula e baseados em um assunto específico, até projetos de soluções mais complexas, que envolvem temas transversais e demandam a colaboração interdisciplinar, recrutando atores de fora da instituição de ensino, com uma duração mais longa, por exemplo, um semestre ou ano letivo.

Lima e Hattum-Janssen (2012, p. 29-32) apresentam quatro tipologias de projeto, as quais podem ser aplicadas de acordo com o perfil dos alunos e os objetivos esperados pelos professores. As tipologias propostas pelos autores consideram as diferentes posições do projeto dentro de uma estrutura de curso formado por várias disciplinas e são assim identificadas: (a) Exercício projeto, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina; (b) Componente projeto, quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica; (c) Abordagem projeto, quando o projeto apresenta-se como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas; e (d) Currículo projeto, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto e vice-versa.

Nota-se, a partir das tipologias acima expostas e ilustradas a seguir [1], que o método da ABP mostra-se flexível o suficiente para adaptar-se aos diversos contextos de aplicação, bem como aos mais variados objetivos educacionais, destacando-se como uma estratégia que considera a produção do conhecimento e a formação de profissionais preparados para os desafios deste novo século.

Da “Aprendizagem Baseada em Problemas” à “Aprendizagem Baseada em Projetos”

Uma precursora da Aprendizagem Baseada em Projetos é a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning*), método que teve seu advento no final dos anos de 1960, nas Universidades de McMaster (Canadá) e de Maastricht (Holanda). Embora um foque mais no problema e a outra, no projeto ou produto, são vários os pontos comuns aos dois métodos, dentre os quais se destacam o ensino centrado no aluno e a construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa, a partir de solução de problemas vivenciados pelos aprendizes, conjugando-se a prática e a teoria. Inicialmente concebido no âmbito das faculdades de Medicina, a Aprendizagem Baseada em Problemas propagou-se para outras áreas do saber como Direito, Administração, Engenharias e Arquitetura. De fato, no campo da Arquitetura e Urbanismo, é recorrente o ensino do projeto segundo os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas. O depoimento de Malard (2005, p. 103-105) ilustra a aplicação desse método:

O ensino de projeto geralmente é centrado na solução de problemas: formula-se um problema arquitetônico e urbanístico e incube-se o estudante de encontrar uma solução. Em alguns casos, avança-se um pouco mais: apresentam-se os contornos de uma situação-problema e solicita-se ao estudante que a problematize e proponha soluções. (...) Em linhas gerais, é assim que se desenrola o ensino de projeto, não só na Escola de Arquitetura da UFMG –onde sou professora de projeto– como na grande maioria dos bons cursos de arquitetura e urbanismo do país e no exterior. Nas escolas em que a etapa de formulação do problema (problematização de uma dada situação arquitetônica e urbanística) é também levada a cabo pelo estudante, o processo ensino/aprendizagem se enriquece ainda mais, pois irá contribuir para o desenvolvimento da habilidade de problematizar situações, o que é, sem dúvida, necessário no exercício profissional de arquitetura e urbanismo.

Martinez (2000, p. 55-56, grifo do autor) reforça o emprego dos pressupostos da Aprendizagem Baseada em Problema ao afirmar que “o projetista em formação toma conhecimento da existência de um problema real e tenta descrever o objeto-solução desse problema, um edifício”. E, por sua vez, Lawson (2011, p. 55) também descreve o projeto como uma busca por uma solução, mas adverte que “o mais provável é que projetar seja um processo no qual problema e solução surjam juntos”.

Embora o emprego da Aprendizagem Baseada em Problemas venha sendo recorrente no ensino de projeto (no campo do Design), destaca-se que, em certa medida, já estão embutidos nesse método alguns dos operativos da Aprendizagem Baseada em Projetos. A própria semântica do lugar de ensino de projeto é reveladora da adoção, consciente ou não, de parte dos conceitos da ABP. As “salas de aula” convertidas em “ateliês”, “laboratórios”, “*bureau*” ou “estúdios” de projeto evidenciam que os métodos ali praticados não são (ou, pelo menos, não deveriam ser) os tradicionais.

No entanto, é preciso salientar que, muitas vezes, as disciplinas de projeto, embora demandem dos alunos as aplicações de conteúdos adquiridos em outras disciplinas, acabam por não praticar uma interdisciplinaridade plena, na qual a construção do conhecimento se dê de forma colaborativa entre conteúdos específicos de disciplinas distintas, com contribuições de diversos professores-facilitadores. Também, perde-se a oportunidade de problematizar os casos de projeto a partir da cooperação das abordagens das diversas disciplinas diretamente envolvidas.

Conscientes dessas questões, nos dias de hoje, verificam-se iniciativas nos cursos de Design e de Arquitetura e Urbanismo que visam ao ensino de projeto de forma verdadeiramente interdisciplinar. Formalmente, as experiências que buscam esse caminho são os trabalhos integrados e as disciplinas que exigem correquisitação. Informalmente, quando não se trata de uma determinação da grade curricular dos cursos, há os casos de professores que buscam a colaboração de seus pares, docentes de outras disciplinas, para desenvolverem trabalhos em conjunto ou que trazem para suas disciplinas os conteúdos de outras, com a participação de diversos professores.

É de se destacar, ainda, conforme observou Lawson (2011, p. 64), que o problema do projeto é multidimensional e altamente interativo. Portanto, até mais que a Aprendizagem Baseada em Problemas, nos dias de hoje, a Aprendizagem Baseada em Projetos oferece um aporte metodológico para os alunos encontrarem as soluções à altura das demandas contemporâneas, desenvolvendo suas habilidades e competências por meio da proposição de projetos cujos problemas fundamentam-se em temas transversais e em abordagens (inter, multi e trans) disciplinares.

Considerações finais

Embora não esteja aqui relatado nenhuma experiência concreta da adoção da Aprendizagem Baseada em Projetos, pode-se verificar, sua fundamental contribuição, tanto para alunos quanto professores, no que diz respeito aos aportes metodológicos. Nota-se, recorrentemente, um grande desenvolvimento de habilidades, bem como de competências técnicas e transversais, tais como a comunicação e expressões oral e escrita abrangentes o suficiente para incorporar as especificidades de todas as disciplinas, bem como a preocupação com temas como sustentabilidade e responsabilidade social. Por fim, destaca-se o aprimoramento do senso de ética profissional, uma vez que são diversas as variáveis e interesses postos em jogo. Conclui-se, portanto, a partir da adoção da Aprendizagem Baseada em Projetos, que o desenvolvimento de um projeto (inter, multi e trans)disciplinar no campo do Design ou Desenho Industrial, pautado em temas transversais, reforça o trabalho colaborativo, gera situações-problemas complexas e mais próximas da realidade, motivando aos alunos a encontrar soluções integradas, criativas e coerentes de projeto do ambiente construído para a sociedade contemporânea.

Referências

- Barthes, R. (1988). *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense.
- Buck Institute for Education (2008). *Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, C. (2010). *Além das formas: introdução ao pensamento contemporâneo no design, nas artes e na arquitetura*. São Paulo: Annablume.
- Deleuze, G. e Gattari, F. (2007). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (2004). *Memória da urbe: bens tombados*. Juiz de Fora: FUNALFA Edições.
- Gallo, S. (1995). *Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade*. Recuperado el 25/03/2009 de <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>
- Lawson, B. (2011) *Como arquitetos e designers pensam*. São Paulo: Oficina de textos.

- Leon, M., Almeida J., Licinio, N. e Nojima, L. (2010). *Design, comunicação e emiótica: estudo e pesquisa das relações transversais*. Rio de Janeiro: 2AB (p. 149-161).
- Lima, M. e Hattum-Janssen, N. (2012). *Aprendizagem Baseada em Projetos*. 57 p. Notas de aula.
- Malard, M. (2005). *Alguns problemas de projeto ou de ensino de arquitetura. Cinco textos sobre arquitetura*. Belo Horizonte: Editora UFMG (p. 79-114).
- Martinez, A. (2000). *Ensaio sobre o projeto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Nojima, L., Leon M. e Almeida J., e Licinio N. (2006). *A transversalidade como prática nas linhas e entrelinhas do design*. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 7. Curitiba, PR: AEND Brasil, UFPR.
- Piaget, J. (1972). *L'Épistémologie des Relations Interdisciplinaires*. In : CERI. L'Interdisciplinarité. Problèmes d'Enseignement et de Recherche dans les universités. Paris: OCDE, 131-144.
- Ribeiro, L. (2008). *Aprendizagem Baseada em Problemas - PBL: uma experiência ao ensino superior*. São Carlos, SP: EDUFSCAR-

Abstract: This article addresses the issue of teaching courses in project design in the light of contemporary paradigms of education as transversality and (inter, multi and trans) disciplinarity. The aim is to highlight the Project-Based Learning, a variation of Problem-Based Learning as a method for solving dynamic and complex problems, able to contribute to the practice of teaching project, integrating disciplines, areas and fields of knowledge. It is concluded that the development of a project based on the methodological contribution of Project-Based Learning contributes to the formation of truly prepared to meet the challenges of contemporary designers.

Key words: Learning - Project - Teaching - Methodology - Paradigm.

Resumo: Este artigo aborda o tema do ensino de projeto nos cursos de Design, à luz dos paradigmas contemporâneos da Educação, como transversalidade e (inter, multi e trans) disciplinaridade. Objetivase destacar a Aprendizagem Baseada em Projetos, uma variação da Aprendizagem Baseada em Problemas, como um método para a solução de problemas dinâmicos e complexos, capaz de contribuir para a prática do ensino de projeto, integrando disciplinas, áreas e campos do saber. Conclui-se que o desenvolvimento de um projeto fundamentado no aporte metodológico da Aprendizagem Baseada em Projetos contribui para a formação de designers verdadeiramente preparados para lidar com os desafios da contemporaneidade.

Palavras chave: Aprendizagem - Projeto - Ensino - Metodologia - Paradigma.

(*) **Frederico Braidá**. Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Doutor em Design (Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro).

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Cuarto Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2013). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Desenho como um processo inconsciente e criativo de projeto

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 147-151. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2013
Fecha de aceptación: julio 2013
Versión final: diciembre 2013

Antonio Colchete Filho y Carina Folea Cardoso (*)

Resumen: El objetivo de este artículo es describir una experiencia de enseñanza realizado con alumnos ingresantes en la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Federal de Luiz de Fora (Brasil) en la disciplina de Proyecto de Arquitectura y Urbanismo I. Considerando que esos alumnos ya son capaces de proyectar, el método de enseñanza que se expone busca en el acto de diseñar la motivación para clases más creativas, productivas y formadoras. El resultado final incluye trabajos gráficos que representan diferentes visiones, conceptos y utopías involucradas en el proceso de proyecto de formación de los arquitectos y urbanistas.

Palabras clave: Enseñanza - Diseño - Proyecto - Representación gráfica - Arquitectura - Urbanismo.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 151]

Introdução

“O processo de aprimoramento do professor passa, antes de tudo, pela reflexão crítica sobre a sua prática”. (Paulo Freire).

Paulo Freire, notável educador brasileiro exilado por anos durante o regime militar, via na pedagogia um meio fundamental de operar mudanças na sociedade. Não de uma forma ingênua, mas em um sentido mais profundo, pela mudança da consciência, do estado de conscientização, que transforma a educação em prática libertadora para além da sala de aula e da relação professor-aluno, permitindo invadir, de fato, a própria vida (Freire, 2005). O grande desafio posto aos arquitetos que lecionam engloba sempre um duplo ofício: criar estratégias de ensino que suscitem a compreensão do ato de projetar pelos alunos e sensibilizá-los de forma a torná-los indivíduos mais conscientes de sua atuação na sociedade. Afinal, o aprendizado, em sua essência, deve conduzir ao estado de conscientização para o qual alerta Paulo Freire e que está, de fato, na própria vida. Em outras palavras: ajudar a formar profissionalmente e pessoalmente os alunos.

É indubitável que o aspecto da formação pessoal traz para o ensino um grau de complexidade mais elevado, acabando, quase sempre, por ser relegado a uma compreensão mais subjetiva. Com frequência, é assim que funciona. Complementarmente, se os métodos de ensino voltados à formação pessoal acabam por não fazer parte das discussões acadêmicas, é inibida a criação de estratégias que visem a um papel do professor para além de sua condição técnica.

É interessante perceber que, mesmo com o alto nível de qualificação acadêmica que o corpo docente dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, em geral, adquiriu nas últimas décadas, isso não se traduz em uma mais-valia para a ampliação da prática de ensino. Uma possível razão reside no fato de que, dificilmente, há nos currículos das pós-graduações em Arquitetura disciplinas voltadas para o conhecimento pedagógico. Isso acarreta um descompasso que deve ser vencido pelo educador no campo da Arquitetura e Urbanismo: se há um arcabouço consolidado de métodos e metodologias de projeto, sem dúvida é notório

que falta uma utilização de métodos e de metodologias de ensino, nem mesmo as mais correntes ou genéricas. Essa é uma questão que merece atenção especial: lidar com a carga de subjetividade faz do ensino de projeto um tema rico para o debate, e nesse âmbito, o desenho se revela em um elemento fundamental da problemática projetual sendo, portanto, o que mais se afina com essa carga subjetiva.

Contudo, conforme mencionado anteriormente, é responsabilidade do educador operar mudanças, e nesse sentido, o professor-arquiteto deve formar tecnicamente e educar os alunos que atuarão na sociedade. Esses futuros profissionais serão os responsáveis por produzir a arquitetura das cidades que, antes de atender a qualquer programa, exigências técnicas e legais, condicionantes socioeconômicas, se insere na vida cotidiana de um grande número de pessoas para ser vivida e apropriada. Se o aprendizado que esse arquiteto obteve foi devidamente revisado pelo seu professor-educador, temos a chance de obtermos não só projetos melhores, mas indivíduos formados cada vez mais conscientes de seu potencial de criação e transformação.

Alguns questionamentos são bem vindos à reflexão crítica do ensino de projeto, dentre essas questões, cabe ressaltar: como estão sendo formuladas as estratégias de ensino de projeto pelos professores-arquitetos? Como o desenho é englobado nesse processo? Como essas estratégias se aplicam à interpretação das diferentes escalas com as quais os projetos lidam? São desejáveis respostas homogêneas pelos alunos ou há espaço para a criatividade e a individualidade? E por fim, como o desenho pode ser utilizado nas disciplinas de projeto?

O objetivo desse artigo é descrever uma experiência de ensino realizada com alunos de primeiro período do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. A metodologia aqui abordada, aplicada na disciplina de Projeto de Arquitetura e Urbanismo 1, busca na atividade do desenho, a motivação para a dinâmica de aulas mais criativas, produtivas e formadoras –no sentido mais amplo, complexo e ativo do verbo desenhar.

Desenhar: a essência do ato projetual

O desenho é um instrumento fundamental da expressão humana como um todo, mais além, é parte integrante do processo de aprendizagem do arquiteto que, via de regra, insere o que projeta na realidade de um tempo e lugar. Dessa maneira, é seguro concordar com Aldo Rossi quando este afirma acreditar que:

(...) ainda hoje seja muito importante para um arquiteto saber desenhar: esse aspecto não foi fundamental somente na época de ouro do Renascimento –um período em que os grandes arquitetos eram geralmente grandes pintores e vice-versa. O desenho é e sempre será uma forma muito importante de conhecimento do real, aliás, insubstituível (1995).

De fato, se levarmos em consideração os registros encontrados nas cavernas do Paleolítico, veremos ali a associação daquilo que chamamos hoje por desenho como um ato de criação humana deliberada. Dessa época até o Renascimento, que como afirma Rossi, foi o divisor de águas do uso do desenho para a prática da arquitetura, chegando até a atualidade, com os inúmeros programas de informática que simulam virtualmente o projeto arquitetônico, a palavra desenho permanece intrinsecamente ligada ao ato de projetar do arquiteto. Mas essa é uma condição imutável? Está enraizada na essência da atividade projetual?

Em tempos em que programas de informática simulam a arquitetura através da realidade virtual, e mais além, se portam como norteadores da inserção de novas metodologias de projeto e meios de trabalho, é compreensível indagar se tais evoluções tecnológicas não acabariam por tornar os sempre lúdicos papel e lápis, ferramentas obsoletas e esquecidas. Em uma visão retrospectiva, a passagem dos riscos nas cavernas, dos riscos nas areias, dos riscos em pergaminho até chegar aos riscos no papel ou em telas tecnológicas, se constituíram em mudanças gradativamente assimiladas. Contudo, mais do que o meio, o que se quer afirmar aqui é que no ato de se expressar graficamente, o desenho, permanece como prática humana há muito tempo, e na história da profissão, do Renascimento para cá, uma condição indubitável do ato projetual. Certamente, o termo “desenho” está associado a um ato que abarca diferentes significados, que variam de acordo com a aplicação dessa forma de expressão. Em sua definição mais simples, entende-se pelo substantivo desenho a “representação por meio de linhas”, que se mostra um consenso em vários dicionários, àquilo que materializa um gesto. Já o verbo desenhar, tem por significado “representar, descrever, formar”.

Gomes (1996) reassalta que a origem da palavra desenho vem do verbo correspondente em italiano *disegnare*, que por sua vez vem do latim *designare*, que significa marcar de maneira distinta. O termo *debuxo*, registrado anteriormente ao *desenho* em português, possui significado semelhante. O ato de dar forma através de linhas é, em suma, a gênese criadora do projeto arquitetônico, ou seja, linhas que contêm ideias, muitas vezes fundamentais, pelas quais o arquiteto expõe seu pensamento.

Portanto, ainda em alusão à afirmação de Aldo Rossi, deve-se considerar o desenho não só é uma forma insub-

stituível de conhecimento do real, mas também um meio de fazer real o mundo dos sonhos, das fantasias e emoções que permeiam o processo criativo do arquiteto. O desenho torna-se uma ponte para o inconsciente criativo (Furth, 2004), no qual há soluções para as questões de projeto historicamente sedimentadas em nossas memórias e habitat. É pautado nesse ideal que a presente proposta merece destaque, justamente por procurar manter vivo e atualizado o desenho como um meio de compreensão do processo de projeto, além de ser um estímulo para os alunos conhecerem o ofício dessa profissão, por meio de uma prática milenar, a qual todos nós, algum dia, já experimentamos.

Estrutura do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora, no sudeste do Brasil, tem características muito particulares, consideradas um diferencial positivo. À parte da abrangente grade curricular, que envolve matérias nas quais são desenvolvidos temas como: meios de expressão, técnicas de projeto arquitetônico e urbanístico, teoria, história e tecnologias dos edifícios, a prática de projeto é estimulada desde o início da graduação. Essa característica rompe com uma lógica ainda em vigor em muitos cursos de que “primeiro o aluno tem que saber desenhar, para depois projetar”. Este contexto fornece aos educadores uma oportunidade de desenvolver métodos de ensino segundo o pressuposto de que os alunos ingressantes são capazes de projetar, mesmo sem o aprofundamento nos referenciais técnicos e teóricos específicos da prática de projeto. Assim, a disciplina “Projeto de Arquitetura e Urbanismo” se desenvolve ao longo de todo o curso, do primeiro ao oitavo períodos, duas vezes por semana, durante quinze semanas letivas. Nesse contexto de início de curso, no qual os alunos chegam à Universidade repletos de sonhos e intenções, dando seus primeiros passos rumo à vida profissional, a disciplina de “Projeto de Arquitetura e Urbanismo I” apresenta uma proposta pedagógica focada no desenho como um instrumento lúdico na realização de aulas produtivas e criativas. O resultado final inclui trabalhos gráficos que representam diferentes visões, conceitos e utopias envolvidos no processo de constante mudança que caracteriza a formação dos arquitetos e urbanistas. A tônica principal da estratégia aqui abordada é fazer o acadêmico perceber que, através do desenho, mesmo que este ainda se apresente fora de escala, há a intenção da proporção, elemento fundamental de projeto, que se relaciona, em última instância com o corpo –físico, social, cultural, transcendental, com o Homem. Desta forma, consegue-se alimentar a criação de um repertório projetual e perceber que, desde cedo, é possível organizar uma metodologia de trabalho em projeto.

A ementa em vigor para a disciplina estabelece como conteúdos a serem explorados: (1) o projeto de arquitetura e seus referenciais; (2) ideia, programas e arranjo espacial; (3) linguagem arquitetônica, escala e dimensionamento e (4) a questão do clima. Essa ementa básica é explorada de forma autônoma pelo professor. No caso da disciplina

referente ao presente artigo, o curso está centrado em torno de três temas a serem desenvolvidos: a) o espaço do indivíduo –através de exercícios sobre o espaço mais íntimo, a casa; b) o espaço do indivíduo social– através de exercícios sobre um espaço de maior contato coletivo, de formação de grupo e/ou de interesses semelhantes, o templo e c) o espaço do indivíduo urbano –através de exercícios sobre um espaço de congregação, confluência de interesses e usos diversos, a praça. São as atividades referentes à introdução ao projeto de arquitetura, bem como aos três referidos produtos projetuais, que serão exploradas na sequência.

Metodologia de ensino: exercícios aplicados na disciplina de projeto

Faz parte da metodologia utilizada na disciplina de “Projeto de Arquitetura e Urbanismo 1” a adoção de uma estrutura de aulas teóricas e práticas dirigidas pelo professor em sala e também extraclasse, podendo ser realizadas em grupo ou individualmente. A dinâmica geral pretendida para a disciplina organiza os temas de projeto explorados em sala através de exercícios de desenho, maquetes, leituras, pesquisas, seminários e na orientação diária do projeto. Utiliza-se bastante material audiovisual, visando à informação e ao aprendizado crítico.

As aulas teóricas têm por objetivo fornecer aos alunos, em início de curso, o instrumental básico e introdutório para um primeiro contato com projetos de arquitetura e urbanismo. Já as aulas práticas, procuram desenvolver no aluno suas capacidades projetivas individuais, em conjunto com o grupo e sob a orientação do professor. Duas atividades iniciam a sequência de estudos na disciplina de “Projeto de Arquitetura e Urbanismo 1”. A primeira delas inclui representações gráficas inspiradas pela ideia de casa desenvolvida por Bachelard em seu texto de 1983, propondo reflexões sobre o significado de “espaço”, e mais além, de “habitá-lo”. Assim, através dessa dinâmica, os alunos criam desenhos que demonstram impressões pessoais de um ambiente íntimo. O segundo exercício, por sua vez, se constitui em uma estratégia de estímulo à criatividade e espontaneidade, em que temas, objetos e expressões são mencionados pelo professor e devem ser traduzidos através de desenhos pelos alunos em um prazo de trinta segundos.

Com o despertar do inconsciente através do ato de desenhar, promovido pelas primeiras atividades desenvolvidas no curso, a disciplina tem sequência com a elaboração do projeto da “casa dos sonhos”. Cada aluno é instruído a redigir e, quando julgar necessário, representar através de desenhos, as suas ideias, desejos, expectativas e concepções da casa ideal, ao seu entender. Após esse momento reflexivo individual, a turma é dividida em duplas, ficando cada estudante responsável pelo projeto da casa ideal do outro colega de sala. A dinâmica é entremeada por aulas expositivas nas quais as noções de linguagem e representação gráfica, segundo as normas técnicas, são apresentadas aos alunos, que tem contato inicial com os elementos que compõem o projeto arquitetônico.

A importância dessa dinâmica reside no fato de que, pela primeira vez, o estudante exerce uma relação entre

arquiteto e cliente, enfrentando o grande desafio da profissão: dotar de forma os sonhos de outra pessoa. O projeto é essencialmente utópico: ele pode ocorrer ou não em um lugar existente, pode ser irreal ou viável. O ponto principal é ser perfeito para “o cliente”. Juntamente com a liberdade criativa, o aluno começa a desenvolver relações de proporção, escala e elaboração de desenhos técnicos como plantas, fachadas e perspectivas.

Outros desafios são retornados pelo corpo discente na dinâmica de encerramento dessa primeira etapa, dentre eles destaca-se: a pesquisa por conceitos e soluções construtivas que se mostrem compatíveis com as necessidades dos clientes e a superação envolvida no ato de projetar segundo a visão de outra pessoa, que muitas vezes difere em muito das condições consideradas ideais pelo autor do projeto.

No universo da disciplina de “Projeto de Arquitetura e Urbanismo 1”, nenhuma atividade se mostra tão utópica quanto o “Projeto do Templo”. O foco desse exercício não é determinado por um edifício para fins religiosos, o templo é basicamente o espaço do indivíduo social e uma resposta arquitetônica para um caráter metafórico de um tema proposto. Os estudantes, geralmente divididos em duplas ou trios, já tiveram a oportunidade de desenvolver variados temas que podem ser baseados em obras literárias, de filosofia ou aspectos da cultura popular. Foram temas de templos: Alice no País das Maravilhas; O Pequeno Príncipe; Sete Pecados Capitais; Astrologia; Futebol; Liberdade; Robótica, entre outros.

Assim como as “casas dos sonhos”, os templos não precisam ter sua ocorrência ligada a um lugar específico, ou seguir preceitos comuns ao desenvolvimento do projeto arquitetônico em condições de mercado, como uso de técnicas construtivas triviais e economicamente viáveis. O templo é um edifício fantástico, não há limites para o seu potencial criativo. Toda a concepção arquitetônica deve ser focada na transmissão de uma mensagem, ou até mesmo na capacidade de inspirar nos visitantes sentimentos e emoções específicas, adequadas à sua temática principal.

O exercício do templo se divide em três atividades principais. A primeira envolve a pesquisa, leituras e seminários, nos quais são trabalhados os principais referenciais teóricos e técnicos acerca do tema escolhido. É nessa fase também que os alunos são estimulados a conhecer arquiteturas que exploram características mais ligadas ao extraordinário, em especial relacionadas à monumentalidade e à formação de marcos paisagísticos. Esse contato se estabelece mediante às aulas expositivas, ministradas pelo professor, e à leitura de textos pré-selecionados. A segunda atividade é uma dinâmica em que os alunos são convidados a representar conceitos e formas arquitetônicas através de desenhos e modelos tridimensionais trabalhados, com frequência, com massa de modelar. Nesse segundo módulo de atividades são exercitadas: a percepção da forma, a criação espacial e a articulação conceitual. Na terceira etapa há o desenvolvimento técnico do projeto do templo orientado pelo professor.

A elaboração de projetos utópicos, como o do templo, no ensino de Arquitetura e Urbanismo é importante para a compreensão do conceito de concepção, com o qual os estudantes lidarão em toda sua trajetória acadêmica e

profissional e que, muitas vezes, é de difícil conceituação e assimilação. De fato, uma arquitetura livre de limites de orçamento, de vontade política ou amarras construtivas, pode ter sua plástica e intenções exploradas ao máximo com uma identidade própria. Assim, através dessa atividade, os alunos desenvolvem um senso de linguagem formal, bem como significados e propósitos que caminham juntamente às formas, representação gráfica e maquetes de estudo.

O projeto final da disciplina envolve um espaço real do indivíduo urbano: a praça, escolhida pelos alunos na própria cidade. Nessa atividade, a complexidade reside na dimensão da equipe de trabalho, que envolve todos os estudantes da sala em um único projeto. Os diagnósticos são elaborados através de observações locais e entrevistas, que resultam em projetos focados nas necessidades e problemas do local em questão. São desenvolvidos métodos de Avaliação Pós-Ocupação e a realização de representações como o *as built*, onde os alunos confrontam o projeto aprovado com o espaço construído, bem como as implicações das soluções projetuais para o uso e ocupação do lugar. Nesse exercício o desenho tem destaque não só como ferramenta de apresentação de ideias para intervenções futuras, mas sim em sua função mais primitiva e essencial: a representação do real, do que se vê e de como se vê.

Mesmo se tratando de uma modalidade de projeto que se pauta em condições reais, a utopia, ainda assim, se faz presente: não mais da forma imaginária e fantástica como em projetos anteriores, mas tangível, possível, embora sua ocorrência seja improvável. As soluções de projeto são variadas e vão desde intervenções menores, como a inclusão de mobiliário urbano e quiosques, à construção de passarelas e estacionamentos subterrâneos. Mais do que as soluções projetuais desenvolvidas, a representação é o que de fato chama atenção nas apresentações feitas pelos alunos: os desenhos daqueles espaços reais ganham novos traços, interpretações e dinâmicas, refletindo os anseios mais íntimos acerca dos locais trabalhados, como deveriam ser, como os usuários os deveriam receptionar, mediante sonhos, expectativas e esperanças registradas em lápis e papel.

Ressalta-se que na disciplina de “Projeto de Arquitetura e Urbanismo 1”, os alunos desenvolvem metodologias de pesquisa e consultas a projetos paradigmáticos desde seus primeiros trabalhos, como inspiração para suas contribuições. Eles experimentam a utopia da casa ideal, a fantástica e metafórica utopia dos templos, e completam seus estudos com uma utopia que difere de todas as apresentadas até então: a possível, que se pauta nas melhores maneiras de satisfazer as necessidades dos usuários. Se em condições reais o projeto que fecha o primeiro período é chamado de utópico, não é porque ele se manifesta em um “não lugar”, ou defende uma sociedade ideal, mas simplesmente porque depende de vontade política e de recursos públicos, que provavelmente não existiriam, inviabilizando sua realização.

Considerações finais

“De um traço nasce a arquitetura. E quando ele é bonito e cria surpresa, ela pode atingir, sendo bem conduzida,

o nível superior de uma obra de arte”. (Oscar Niemeyer, 1997, p. 20)

Ainda que muito se discuta em função da arquitetura poder ser ou não considerada uma obra de arte, bem como se ela nasce ou não de um traço, é na materialização do desenho que residem os desígnios acerca de uma obra de arquitetura edificada. Isso corrobora para a importância da breve recapitulação conceitual sobre a incorporação e permanência do desenho na atividade profissional do arquiteto, aqui enfatizada.

Muitos métodos de ensino do desenho foram certamente testados para se atingir e aperfeiçoar a ideia central do projeto de arquitetura, como na Bauhaus (1919-1933), escola alemã que tinha a intenção de formar arquitetos com um conhecimento amplo de outros ofícios ligados à esfera criativa, como a pintura, a serigrafia e a fotografia. Na verdade, o conhecimento técnico foi preponderante para o domínio do desenho desde a Antiguidade, ratificando a inter-relação deste com o projeto e a construção. Mesmo com o advento da tecnologia e o uso de programas de informática voltados para o projeto de arquitetura, o desenho não deixa de ser importante tanto técnica como simbolicamente. Ele é um poderoso auxílio na dinâmica de ensino de projeto. Como Carsalade (2003) nos lembra, o construtivismo propõe que o aprendizado seja um processo pessoal de construção de conhecimentos individuais, balizado pela cultura, pelo contexto e pela realidade. Nesse sentido, o ensino de projeto não pressupõe um receituário, sequer pode ser visto como mero treinamento para o exercício profissional através do simples repasse de técnicas e informações.

Partindo desse pressuposto, o que se depreende da metodologia realizada no ensino da disciplina de “Projeto de Arquitetura e Urbanismo 1” é que, ao fim do período, o aluno se sente arquiteto, por ter tido a experiência real de ter projetado. No caso, três projetos diferentes, com complexidades, dificuldades e níveis de abstração variados, que guardam em comum o suporte fornecido pela prática do desenho aos desejos e desígnios nutridos pelo imaginário de cada um.

Procuramos destacar que o desenho é um poderoso instrumento de expressão de ideias e que não devemos abandonar nossos *insights* criativos, nossa maneira peculiar, utópica, de ver e entender a sociedade. Parece impossível deixar de sonhar com espaços ideais e devemos insistir em soluções mais compatíveis com cada lugar e mais adequadas à melhor experiência e vivência humana. Se muitas vezes a utopia não se centra no projeto de arquitetura em si, mas em condições e contextos aos quais ela é subordinada, vale distinguir e se apropriar dos melhores desejos para que estes sejam a origem de projetos melhores e mais criativos.

Na verdade, verificamos que estamos ainda em um caminho muito novo de compreensão do ensino em arquitetura e temos também sempre mais questões do que respostas, o que se assemelha ao próprio processo de projeto, sempre em transformação, por ser de natureza inacabada. Assim como as utopias mudam com o passar dos anos no campo da Arquitetura e do Urbanismo, os arquitetos em formação também experimentam essas mudanças em curtos períodos de tempo. Ao passo que se tornam mais familiarizados com a profissão e se inserem

de forma mais próxima ao mercado de trabalho, conhecem a si mesmos e aos colegas também. Gradualmente as parcerias, primeiramente casuais, dão origem a relações de afinidade, grupos são formados, ideias se unem, disciplinas são finalizadas e, progressivamente, a pureza, a fantasia e a espontaneidade dos traços feitos à mão livre com o lápis, são substituídas por linhas características de programas gráficos. Estas, por sua vez, cheias de técnicas, teoria, história e tecnologia, acrescidas de ideais de concepção e transmissão de mensagens codificadas para os espectadores.

Concluimos afirmando que, como agente de mudança, o professor, arquiteto ou não, deve levar ao aluno, sobretudo, a experiência da transformação, do diálogo nutritivo que promova o mútuo crescimento, tendo em vista que, como lembra Reboul (2000, p. 80), “aprender excede infinitamente ao ato de ensinar”. A possibilidade de pensar cada vez mais sobre os desafios do arquiteto que atua como professor é permitir que a esfera pedagógica entre com uma participação mais ativa em relação ao conteúdo técnico na formação não só de arquitetos, mas de profissionais especializados para o ingresso em um mundo competitivo. A profissão de arquiteto deve ser vista como significativa não só para a construção da tão propalada e almejada qualidade de vida, mas para dar forma a um acúmulo de conhecimentos e experiências coletivas, sedimentadas historicamente, em nossas memórias e em nosso habitat, que inspiram tantos desenhos e tantos designios.

Referências bibliográficas

- Bachelard, G. (1983). *A poética do espaço*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Carsalade, F. (2003). Referências metodológicas para um processo de ensino de projeto. In: Marques, S. & Lara, F. (orgs.). *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVC.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furth, G. (2004). *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. São Paulo: Paulus.
- Gomes, L. (1996). *Desenhismo*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Niemeyer, O. (1993). *Conversa de arquiteto*. Rio de Janeiro: Revan Editora / UFRJ.

- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rossi, A. (1995). *A arquitetura da cidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, E. (1998). *Uma introdução ao projeto arquitetônico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Abstract: The aim of this article is to describe an experience made with teaching new students in the career of Architecture and Urbanism of the Federal University of Luiz de Fora (Brazil) in the discipline of Architecture and Planning Project I. Considering that these students are already capable of projecting, the teaching method that seeks to set out in the act of designing the motivation for most creative, productive and forming classes. The end result includes graphic works that represent different visions and utopias concepts involved in the design process of training of architects and planners.

Key words: Education - Design - Project - Graphical representation - Architecture - Urbanism.

Resumo: O objetivo desse artigo é descrever uma experiência de ensino realizada com alunos ingressantes no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), na disciplina de Projeto de Arquitetura e Urbanismo 1. Considerando que esses alunos já são capazes de projetar, o método de ensino aqui retratado busca no ato de desenhar, a motivação para aulas mais criativas, produtivas e formadoras. O resultado final inclui trabalhos gráficos que representam diferentes visões, conceitos e utopias envolvidos no processo de projeto e de formação dos arquitetos e urbanistas.

Palavras-chave: Ensino - Desenho - Projeto - Representação gráfica - Arquitetura - Urbanismo.

(*) **Antonio Colchete Filho**. Arquiteto e Urbanista (UFRJ, 1992), Especializações em Planejamento e uso do solo urbano (UFRJ, 1993) e em Sociologia urbana (UERJ, 1995), Mestre em Urbanismo (UFRJ, 1997), Doutorado em Ciências Sociais (UERJ, 2003), Pós-doutorados em Arquitetura (UTL, Portugal, 2005) e em Urbanismo (UFRJ, 2013).

Carina Folena Cardoso. Arquitecta e Urbanista (UFJF, 2013), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Cuarto Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2013). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Design, identidade e desenvolvimento regional na Amazônia brasileira

Alexandre Santos de Oliveira (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 151-160. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Países como Brasil han experimentado tasas de crecimiento económico que lo posicionan entre las siete mayores economías mundiales (FMI, 2010)¹. Este panorama de la economía emergente coloca a la Amazonía y más específicamente al Estado del Amazonas, el desafío de dar respuestas a tal auge del desarrollo económico, tomando como referencia las diversidades biológicas, culturales y sociales, entendidas como algunas de las bases de esta región. Planteado el escenario,

esta comunicación pretende reflexionar sobre las posibilidades de un protagonismo mayor de la enseñanza del diseño en el Amazonas, tomando como vectores la cultura y la identidad cultural y su importancia para el desarrollo de la región.

Palabras clave: Diseño - Identidad - Cultural - Desarrollo regional - Amazonía.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 159-160]

Introdução

A importância das reflexões e discussões envolvendo o design e o desenvolvimento regional deve-se às lacunas ainda existentes sobre a ação teórica e o exercício da prática, envolvendo esta temática na Amazônia brasileira. A partir desta provocação, a construção de referenciais regionais passa a ser um desafio, o que se configura como perspectiva para pensar o desenvolvimento de forma interligada, interdependente e contextualizada.

É importante notar que uma agenda como esta poderá interessar ao campo do design de forma ampla, quer na definição de áreas estratégicas de atuação, quer na observação de campos de inserção profissional ou ainda na identificação, de áreas que representem visão de futuro, bem como temas que poderão nortear pesquisas com vistas, tanto ao desenvolvimento de produtos como no estudo de processos.

No plano teórico com relação à categoria identidade cultural observam-se as dificuldades para pensar o tema sob a perspectiva do design e do desenvolvimento regional, tanto no que se refere às instabilidades conceituais que o termo evoca, como no que respeita ao olhar de estabilidade que permeou os discursos sobre a identidade após a Segunda Guerra Mundial e que se estendem até a atualidade, por meio da noção de Estado-nação. Ou ainda, no que se refere às críticas, sob os discursos identitários que caminham da folclorização (Ortis, 1994) e da crítica às identidades puras (Featherstone, 1997) até o hibridismo das culturas e identidades (Hall, 2006; Canclini, 2008). Contudo, quero ressaltar o cuidado em não atribuir ao campo do design responsabilidades que não lhe competem, tal como um olhar salvacionista para a sociedade. Esta expectativa se estende aos seus atores o que, no meu entendimento, acaba por limitar a atuação do design e dos designers, ao tempo que minimiza a real capacidade do campo em propor soluções que estejam conectados com uma agenda mais ampla e progressista, uma pauta que envolva o desenvolvimento econômico com equidade social, questão esta que, para além do milagre ou da salvação, requisita uma revisão dos modelos de crescimento, de consumo e de produção para fazer frente ao desafio de um desenvolvimento regional contextualizado.

Outrossim, coloca-se em questão o papel e importância do campo do design de forma ampliada e do ensino do design como atividade específica, nas reflexões que tenham como perspectiva o planejamento de ações estratégicas que comportem uma noção de desenvolvimento, envolvendo não apenas a otimização dos recursos, mas também a garantia da participação dos diferentes atores sociais tanto no gerenciamento dos recursos como na busca de soluções para os problemas concernentes à Amazônia.

A Amazônia brasileira

Ponto de encontro de múltiplas, distintas e diferentes racionalidades, é assim que vejo a Amazônia. Essa mistura de verde, terra e água, dispersa em cerca de 5.500.000 km². Sua grandiosidade e pujança por vezes enigmática, evoca diferenças, oculta realidades, num misto de força e fragilidade. Amazônia masculina e feminina, solitária, às vezes indefesa por conta dos discursos historicamente produzidos sobre ela, discursos estes que quando evocados, por serem tão repetidos, parecem constituir-se a verdade única e absoluta.

É deste lugar que estou falando, um lugar que muitos brasileiros, como eu, só conheciam, até pouco tempo por meio das figuras contidas nos livros de geografia ou através das escassas imagens veiculadas pela TV e hoje através dos recursos imagéticos e sonoros proporcionados pela internet. Nas últimas décadas, por meio dos assombros ante as catástrofes climáticas, a Amazônia e por extensão o estado do Amazonas ganham relevância planetária, cujo verbete mais popular entre nós é a ideia de “pulmão do mundo”, imagem amplamente questionada mas, ainda em uso pelos menos avisados.

Diante da grandiosidade que é a Amazônia, preciso circunscrever minha fala a uma parte dela, a um espaço específico, correndo o risco de perpetuar as noções que a generalizam, essencializam e exotizam. Assim, circunscrevo a reflexão e o estudo ao estado do Amazonas, localizado na Amazônia brasileira. Este lugar que, em termos cartográficos, parece saltar aos olhos, é o maior estado brasileiro em extensão territorial. Comumente representado em tons de verde nos mapas, os cerca de 1.570.745,680 km² apresentam-se, aos olhos do espectador, tão próximo e aparentemente tão familiar, que é difícil pensar numa cartografia do Brasil ignorando-o.

Esta imagem, muitas vezes idealizada sobre o estado do Amazonas, tende a invisibilizar, tal como cartografado nos mapas, uma população de 3.480.937² hab com cerca de 87% deste contingente vivendo em zonas urbanas. Falar em população no Amazonas remete à associação com uma população indígena, que hoje corresponde a cerca de 4% da população do estado, distribuídos em cerca 64 (sessenta e quatro)³ etnias que, historicamente habitaram este espaço geográfico. No que se refere ao tônus da pele, o contingente populacional é composto majoritariamente por pardos e brancos que juntos perfazem 90% do total da população.

Meu ponto de observação ou, parafraseando Torrinho⁴, meu “porto de lenha”, é sua capital Manaus. Uma cidade estratégica, que antes de se tornar a sede da Capitania de São José do Rio Negro, se chamava Lugar da Barra do Rio Negro, localizada no coração da Amazônia brasileira, consiste na cidade mais populosa da Região Norte do Brasil. É palco do encontro das águas turvas do Rio

Negro com as águas “barrentas” do Rio Solimões que, não se misturam como se falassem ao mesmo tempo da complexidade e da simplicidade necessárias à sua contemplação e compreensão.

Cidade que cresce a cada ano, abriga uma população estimada em 1.832.423 hab. Missigenada, inquieta e desejosa de ser “gente grande” Manaus, apresenta índices de crescimento, acima da média das capitais brasileiras, acolhendo migrantes como eu que, num primeiro momento, se acovardam diante da grandiosidade das árvores que estão no entorno da cidade. Ao mesmo tempo que se espantam com a sua modernidade de cidade grande e ficam indignados, diante das gritantes desigualdades que, por teimosia ou por covardia, insiste em se perpetuar.

Políticas Públicas, design e desenvolvimento regional

É importante destacar que no Amazonas, o distanciamento do campo do design das políticas estratégicas de desenvolvimento da região, está fundada numa realidade que precisa ser constantemente questionada com vistas a sua superação. É a partir deste cenário que esta comunicação pretende refletir sobre as possibilidades de uma maior atuação do campo do design no Amazonas, tomando como vetores a cultura e a identidade cultural e sua importância para o desenvolvimento regional.

Dentre os documentos oficiais que apresentam diretrizes para as políticas de desenvolvimento regional, tomei como objeto de análise e reflexão, aqueles emanados das conferências nacionais de ciência, tecnologia e inovação, promovidas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

A primeira conferência foi convocada em 1985, àquele momento, o então ministro Renato Archer, primeiro titular do recém criado ministério, tencionou ouvir a sociedade sob os rumos que o novo ministério deveria tomar. Uma das constatações que impulsionaram a realização do evento era o fato do sistema brasileiro de ciência e tecnologia ter alcançado, nos vinte anos anteriores, sob a égide do regime militar, um crescimento considerável, no entanto, a comunidade científica ficara alijada dos processos decisórios logo, sem a oportunidade de exercer influência nas decisões que nortearam aquele crescimento⁵.

Entre a primeira e a segunda conferência está um intervalo de dezesseis anos. Além de garantir uma participação mais efetiva da sociedade civil, é importante destacar como resultado, a criação do CGEE - Centro de Estudos Estratégicos, cujo objetivo era elaborar o “Livro Branco” da Ciência e Tecnologia, contendo orientações estratégicas oriundas das discussões da segunda conferência e que proovessem “o sistema de mecanismos de prospecção, acompanhamento e avaliação em C, T & I”⁶.

A terceira conferência foi realizada no ano de 2005, além dos objetivos que já vinham pontuando as reuniões anteriores, teve como meta demonstrar que C,T&I são ferramentas essenciais e indispensáveis para o desenvolvimento do Brasil. Em função da participação efetiva dos segmentos da sociedade, em especial membros da comunidade acadêmica e profissional, a conferência

representou o desdobramento natural dos avanços no debate e nas ações no campo das políticas de ciência, tecnologia e inovação ao tempo que gerou significativas contribuições para o aperfeiçoamento do processo⁷.

Assim e seguindo este direcionamento, a quarta conferência, com o título “Política de Estado para Ciência, Tecnologia e Inovação com vista ao Desenvolvimento Sustentável” foi convocada por decreto presidencial e suas discussões foram organizadas em torno do do Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional no período 2007-2010. A meu ver, merece destaque o objetivo estratégico desta conferência, a saber, propor ao Brasil “um desenvolvimento científico e tecnológico inovador, calcado em uma política de redução de desigualdades regionais e sociais, de exploração sustentável das riquezas do território nacional e de fortalecimento da indústria, agregando valor à produção e a exportação através da inovação e reforçando o protagonismo internacional em ciência e tecnologia”⁸. Ainda com relação às conferências, é importante destacar a participação dos segmentos da sociedade através das reuniões preparatórias que ocorreram em todas as regiões do Brasil. Antecedendo as conferências realizaram-se, encontros estaduais, foruns de discussão e conferências regionais, o que, na perspectiva dos organizadores, reforçou ainda mais seu caráter democrático e participativo. Não obstante a importância das conferências para o desenvolvimento das políticas públicas para as áreas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil, é preciso ressaltar que as mesmas não possuem força de lei, devendo as ideias ali expostas, bem como as diretrizes propostas, servirem como parâmetros para a criação de políticas públicas para o campo da ciência, tecnologia e inovação. É considerando este enquadramento que me propus analisar o conteúdo produzido no âmbito das conferências no que respeita ao desenvolvimento regional no sentido de identificar as interconexões e oportunidades de diálogo que os referidos documentos podem indicar ao campo do design na Amazônia brasileira.

O desenvolvimento regional nas conferências de C, T&I.

A partir do exame dos resultados das conferências de Ciência, Tecnologia e Inovação, através dos documentos síntese, é possível perceber que, na edição de 2001, o tema do desenvolvimento regional aparece de forma tímida no escopo das constatações e metas. Neste documento, a questão é abordada no âmbito da “ciência, tecnologia e inovação: qualidade de vida”⁹ que apresenta-se como um dos grandes temas colocados como desafio à ciência e tecnologia naquele momento.

No documento supra mencionado, são discutidas a necessidade de recuperação do déficit nacional de desenvolvimento tecnológico e aponta como uma das ações a necessidade de uma desconcentração regional da pesquisa e dos investimentos. Tal constatação está relacionada com o fato de que as atividades de C&T no Brasil encontravam-se concentradas, até aquele momento, nas regiões Sudeste e Sul do Brasil o que requisitaria um esforço no sentido de melhorar os investimentos em

outras regiões, visando a diminuição daquele cenário de desigualdade.

De modo que, a organização e “promoção de sistemas locais de inovação”¹⁰ são apontados como possíveis soluções com vistas a estimular as sinergias entre agentes locais, visando superar os entraves tecnológicos que dificultam o desenvolvimento de atividades produtivas. Seguindo esta ideia, a resolução das disparidades regionais passaria pela adoção de políticas diferenciadas de acordo com as necessidades ou potencialidades locais, onde a contribuição da CT&I giraria em torno da formação e consolidação de “novos pólos de desenvolvimento regional”¹¹.

No caso específico da Amazônia no âmbito deste documento, observa-se uma ênfase no discurso da preservação ambiental e no aproveitamento dos recursos proporcionados pelas reservas naturais. A referência ao crescimento populacional destaca o impacto deste sob o ecossistema para, em seguida, apontar o baixo e “irrisório”¹² contingente de pesquisadores e de instituições de pesquisa como entraves ao desenvolvimento da ciência e tecnologia na Amazônia e a necessidade de políticas e ações que deem conta deste cenário.

Outrossim, as conferências de 2005 e 2010 parecem trazer um novo direcionamento para as discussões sobre a relação entre C,T&I e o desenvolvimento regional. Esta constatação consiste, primeiramente, na forma como as propostas foram construídas, através de uma ampla consulta à sociedade por meio de seminários temáticos, conferências regionais e sessões plenárias, realizadas antes e durante a 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. A consulta prévia à comunidade oportunizou a ampliação do debate, o aprofundamento das questões e possibilitou a intensificação das discussões em torno da temática do desenvolvimento regional e em especial, no cenário amazônico.

No documento de 2005, a inclusão da integração de todas as regiões ao esforço nacional de capacitação para ciência, tecnologia e inovação, me parece uma meta que merece atenção e destaque. De igual forma, a percepção sobre a necessidade de uma maior difusão e melhoria do ensino e a universalização do acesso aos bens gerados pela ciência, considerando o cenário e a capacidade local, ampliam as constatações que foram indicadas na conferência de 2001, quando estabelecem como uma das finalidades deste desenvolvimento a melhoria da qualidade de vida da população das áreas mais carentes do país¹³.

De sorte que, merece destaque, o Capítulo 2 - Inclusão Social onde “foram apresentadas recomendações procurando indicar contribuições que a ciência, a tecnologia e a inovação podem oferecer, a curto e a médio prazos, para responder ao desafio da inclusão social no Brasil”¹⁴. Estas recomendações giraram em torno de aspectos tais como: educação profissionalizante, acesso ao trabalho, acesso a bens e serviços, regionalização das políticas e ações de C,T&I e acesso aos meios digitais de difusão de informação. Questões estas que, conforme assinalado no próprio documento, colocam em pauta uma outra maneira de conceber a ideia e o “modelo de desenvolvimento” tomando em consideração as especificidades e multiplicidade de realidades de um país como o Brasil.

Nesta direção a Seção 5 - Políticas e ações de C,T&I para o desenvolvimento regional, merece destaque nesta reflexão. Uma vez que as questões ali pontuadas colocam em evidência a Amazônia e a Região Nordeste do Brasil como *locus* prioritários que precisam de atenção e investimentos diferenciados assim, a consideração das propostas e demandas locais, a priorização de projetos de desenvolvimento da região amazônica tanto nas questões socioeconômicas como na melhoria sobre o conhecimento acerca da região, aliado à atração e fixação de cientistas¹⁵, foram apresentadas como propostas visando o equacionamento das discrepâncias existentes no âmbito das regiões supra mencionadas.

Em continuidade às ideias emanadas da conferência realizada em 2005, a inclusão da Amazônia no conjunto das áreas de interesse nacional¹⁶, representa, de certa forma e respeitando as devidas limitações conceituais e temporais, um reforço e ampliação das ideias apresentadas na conferência de 2001 no entanto, o enfoque reconhece as potencialidades naturais da região mas, não se reduz a ela nem coloca-a como prioridade. A meu ver, a síntese das propostas, gira em torno de um equilíbrio entre o fortalecimento das instituições bem como, de métodos e processos de aproveitamento dos recursos, todos eles amparados no desenvolvimento de pessoal qualificado na região e para a região, sendo este o ponto de maior destaque quando do desdobramento das propostas¹⁷.

Igualmente e dando continuidade a este percurso de análise, destaco as propostas apresentadas no âmbito da conferência de C,T&I ocorrida no ano de 2010. Seguindo a perspectiva dos eventos anteriores, o documento se propõe indicar as metas para a elaboração da agenda brasileira para C,T&I. Sinaliza, dentre outros temas e através do Livro Azul¹⁸, a redução dos desequilíbrios regionais e da desigualdade social como metas a serem perseguidas na próxima década, tendo em vista a constatação de que “diante das disparidades regionais prevaletentes e da grande diversidade regional do país, o apoio das políticas públicas e a elevação dos níveis de investimentos devem considerar a leitura da realidade regional brasileira”¹⁹. Tal como apontado no já citado Livro Azul, temas tais como: a inovação nas empresas e na sociedade, a utilização sustentável dos grandes biomas nacionais, com ênfase especial na Amazônia e no mar; a redução dos desequilíbrios regionais e da desigualdade social; o desenvolvimento de tecnologias estratégicas; a consolidação do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia; o fortalecimento da ciência básica e da educação em todos os níveis²⁰ se apresentam como temáticas de ponta no que respeita aos direcionamentos para as políticas de C,T & I, nos anos subsequentes.

Por hora quero destacar 3 (três) pontos evidenciados no “Livro Azul” (2010) que, penso eu, são estratégicos para o campo do design na Amazônia, a saber: a diminuição das desigualdades regionais e sociais, o olhar sobre a Amazônia e Ciência, Tecnologia e inovação para o desenvolvimento social. No que concerne à diminuição das desigualdades regionais e sociais, observa-se, no âmbito brasileiro, uma série de medidas implementadas nos últimos 8 (oito) anos e que já tem demonstrado seus efeitos, mesmo que ainda discretos. No entanto, e por uma série de questões, tais políticas precisam avançar na

identificação das potencialidades, tanto no que concerne ao avanço, com vistas à diminuição das desigualdades entre as regiões, como na continuidade de políticas que favoreçam o desenvolvimento para que, diminuídas as desigualdades, o crescimento possa basear-se numa constante.

De sorte que, Demandas e potencialidades regionais precisam ainda ser identificadas de forma mais clara e, para tanto, o envolvimento de diversos atores da sociedade civil faz-se necessário, objetivando dar conta da agenda que deve nortear as ações de ciência, tecnologia e inovação para diminuição das desigualdades regionais. Por outro lado, há que se considerar a participação de campos de conhecimento e áreas emergentes tais como o design, a Cultura, a Biotecnologia, setores de Petróleo e Gás, o Conhecimento Tradicional, Automação, Entretenimento, só para citar alguns campos que, de certa forma, ainda não receberam a devida atenção na Amazônia de forma geral, e no Amazonas de forma específica. É importante observar que a atenção dada a estes campos não é nula, alguns com mais investimentos, outros com menos e alguns até negligenciados, tanto pela academia como pelas instituições de fomento, campos estes que poderiam constituir-se, juntamente com outros segmentos emergentes, grandes oportunidades para investimentos, pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Do mesmo modo, no que respeita ao olhar sobre a Amazônia²¹, penso que o documento traz contribuições importantes e significativas para pensar esta região do Brasil. O desenvolvimento é apontado como questão estratégica, e como desdobramento, o valor da biodiversidade, a constituição e integração de redes de pesquisa e instituições, a ampliação e fortalecimento de recursos humanos qualificados na região; a superação das carências sociais; a consolidação de uma base tecno-científica para uso sustentável do território amazônico e a Amazônia como potencial de futuro são os pontos em destaque.

O tópico ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento social, também merece atenção, pois a inserção do desenvolvimento social na agenda da ciência e tecnologia consiste em avanços que reconhecem outras formas de produção de conhecimento e desenvolvimento econômico, social e ambiental, a partir de práticas e modos de fazer que estão presentes no conjunto da vida social, ao tempo que oportuniza a geração de novos conhecimentos por meio da investigação e de investimentos voltados para o desenvolvimento de inovações sociais, vistas como ciência e como importantes elementos para a melhoria da qualidade de vida e de direito à cidadania.

Dessa maneira e tomando como referência os documentos oficiais do Governo Brasileiro, nomeadamente aqueles emanados das Conferências Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação, apresentam de forma sintética, as propostas para as questões regionais e seu desenvolvimento, com atenção especial para a Amazônia brasileira. Por outro lado e no tocante às oportunidades de diálogo entre o design, quero destacar que a importância de tais reflexões e discussões para o campo deve-se, em primeiro lugar, às lacunas existentes sobre a ação teórica e o exercício da prática, no âmbito da Amazônia brasileira.

Análise do campo do design face às políticas públicas

Em trabalhos anteriores²² tive a oportunidade de anunciar algumas preocupações sobre a relação entre design e políticas públicas para C, T & I. Na segunda parte deste trabalho e tomando aquelas preocupações como questões norteadoras pretendo dar mais um passo no sentido de ampliar a discussão com foco para os temas da cultura e da identidade cultural e a forma como o campo do design poderá dar respostas a estas políticas, tanto no que se refere às atividades de ensino e pesquisa, como no que concerne às relações com o mercado e com os organismos públicos, responsáveis pela sua implementação.

Antes de mais nada, é importante chamar a atenção para o fato de que uma análise da atuação do campo do design face às políticas públicas, tanto no que respeita àquelas para o campo, como no que tange ao posicionamento do design no tocante às políticas que são implementadas no Brasil, apresenta-se como uma abordagem em processo, cuja discussão tem merecido, pouco a pouco, a atenção dos pesquisadores do campo.

Desde as idéias de um Aloísio Magalhães²³, até os trabalhos de Joyce Leal²⁴, Dijon de Moraes²⁵ e Maria Luiza Castro e Juliana Cardoso²⁶, a relevância da relação entre design e políticas públicas e a interferência dessas sobre o trabalho dos designers e a organização do campo no Brasil, tem merecido atenção no entanto, é importante notar que ainda existe um grande caminho a percorrer no que concerne a essas aproximações necessárias.

Assim, quero chamar a atenção para quatro aspectos constantes nas políticas de C, T&I, qual seja: desenvolvimento científico e tecnológico inovador, redução das desigualdades sociais, a investigação quanto as formas sustentáveis de aproveitamento dos recursos naturais a partir do conhecimento local e o discurso da preservação ambiental. Entendendo que estas questões poderão, de alguma forma, contribuir para pensar a relação entre design e políticas públicas.

O primeiro ponto diz respeito à perspectiva de um desenvolvimento científico e tecnológico inovador. Com relação a esta questão é importante destacar a necessidade de considerar a cultura e as especificidades culturais na Amazônia, como campos estratégicos que poderão guiar os empreendimentos que tenham como proposta, pensar o desenvolvimento nesta região do país e em especial aqueles idealizados no campo do Design.

Esta perspectiva indica a necessidade de ressignificação da atividade projetual como um percurso necessário. Por conseguinte, a identificação de traços culturais e sua respectiva tradução em produtos, há de ser precedida por um questionamento sobre as intenções que a impulsionam. Tal problematização, ancorada na ideia de que a tradução permite “criar inteligibilidades recíprocas”²⁷ entre saberes hegemônicos, consagrados como ícones de uma determinada cultura e saberes não hegemônicos, normalmente marginalizados, tendem a ser desconsiderados como portadores de uma identidade válida e credível. Assim, a atividade projetual em design, com vistas a um desenvolvimento científico e tecnológico, necessita aproximar-se de outras formas de saber que estão presentes na Amazônia objetivando, tanto a redefinição dos

caminhos da relação design, cultura e desenvolvimento, como caminho necessário à inovação.

Entretanto, no que respeita ao segundo ponto, a redução das desigualdades sociais, penso que vale a pena colocar na pauta de discussões, antes de advogar a minimização das desigualdades, a natureza das desigualdades, através de perguntas sobre, como, de que forma e porque as desigualdades apresentam-se tal como são. Um percurso desta natureza tem como objetivo pensar alternativas, pensar outros caminhos e quais os parâmetros necessários para tornar a diminuição das desigualdades um empreendimento possível.

No campo do design, esta realidade se reproduz, as desigualdades se apresentam como causa e consequência de um projeto de modernização que privilegiou determinados grupos sociais em detrimento de outros. Estas desigualdades podem ser lidas sob a ótica da produtividade capitalista, enquanto um dos modos de produção de não-existência²⁶. Para Santos²⁹, a produção de não existências é consequência do processo de invisibilidade a que a razão metonímica³⁰ condena os saberes, práticas e conhecimentos por ela descredibilizados. O sociólogo esclarece que “há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”³¹. Igualmente, Santos realça ainda que, embora sendo apenas uma das lógicas possíveis que possibilitam a compreensão do mundo, a razão metonímica vem impondo-se, no âmbito da modernidade ocidental, como a única racionalidade possível, fundada em dicotomias hierarquizadas, dentre as quais sublinho no âmbito da Amazônia brasileira a relação norte (desvalorizado) e sul/sudeste (valorizado), índio e não índio, primitivo e moderno, dentre tantas outras dicotomias que reforçam e essencializam as desigualdades. Assim, ao campo do design faz-se necessário ter em conta a dimensão das desigualdades ao pensar ações para a região e que tenham como meta promover a diminuição das desigualdades sociais na Amazônia brasileira.

Quanto ao terceiro aspecto, a investigação quanto as formas sustentáveis de aproveitamento dos recursos naturais, a partir do conhecimento local. Penso que a promoção de sistemas locais de produção, a identificação de forças e de potencialidades regionais em segmentos da economia para além daqueles hegemonicamente consagrados, se coloca como um posicionamento que faz pensar. Neste sentido e para dar conta desta caminho investigativo, ao design caberia a identificação desses sistemas de produção como pressuposto básico à promoção da qualidade de vida do homem amazônico para tanto, faz-se necessário rever conceitos tais como: produtividade, valor, produção, técnica e metodologia para que outras formas de produção, ancoradas nas potencialidades regionais, possam ser credibilizadas.

Em meu entendimento a investigação quanto as formas sustentáveis de aproveitamento dos recursos naturais, a partir do conhecimento local passam eminentemente pela necessidade de pensar numa outra lógica produtivista enquanto alternativa àquela imposta, para além das que Santos³² denomina como “ortodoxia produtivista capitalista”. Esta compreensão tem como objetivo o desenvolvimento de formas sustentáveis de economia

que conjuguem, por exemplo, sustentabilidade humana e ambiental, tendo em vista que a mera inserção de uma lógica de produção alicerçada no paradigma do crescimento econômico infinito e sustentado pelas regras da acumulação vigentes, não atendem às expectativas e necessidades da Amazônia brasileira. Vale ressaltar ainda que esta região reclama pelo reconhecimento da existência de outras lógicas de produção e outras formas de utilização dos recursos, tão legítimos e possíveis, quanto os sistemas impostos pelo capitalismo.

Similarmente, O discurso da preservação ambiental, apresenta-se como o quarto aspecto que destaco, uma vez que a idéia de desenvolvimento regional na Amazônia precisa ser constantemente revisitada também pelo campo do design, visto que não é possível considerar a idéia de meio ambiente, ou de um sistema natural sem entender que não existe preservação do ecossistema sem considerar a preservação do homem, ou ainda que é o homem o principal agente de preservação. Neste sentido, a preservação ambiental passa necessariamente pela dimensão sócio-cultural e o campo do design, enquanto ação que equaciona matéria-prima, uso e descarte, não pode olvidar esta questão. Assim, a relação homem, ambiente, sociedade e cultura, está alicerçada numa matriz que deverá nortear o campo do design como propulsor das ações no âmbito da ciência, tecnologia e inovação na Amazônia brasileira.

Tais discursos/formas de preservação ambiental deverão basear-se numa ecologia de reconhecimentos tal como proposta por Santos³³. A perspectiva da alteridade evocada por esta ecologia está baseada no reconhecimento de que, para além daquilo que se sabe sobre as práticas sociais de grupos e indivíduos, no que respeita ao meio ambiente, existem outras formas de aproveitamento de recursos aliado à preservação ambiental. Estas práticas e modos de fazer estão presentes no conjunto da vida social de grupos e comunidades de tal forma que, excedem os limites do conhecimento científico, ocidental e sistematizado. Conhecimentos estes que poderão apresentar-se como verdadeiras inovações sociais no que respeita à idéia de preservação, aliada à melhoria da qualidade de vida e de direito à cidadania dos sujeitos sociais envolvidos.

Oportunidades para o campo do design no Amazonas

A análise do campo do design em sua relação com as políticas públicas aponta para a necessidade de pensar este tema de forma multidisciplinar, objetivando encontrar pistas e caminhos que poderão nortear a atuação do campo do design na Amazônia e no Amazonas, com vistas a uma maior inserção deste como fator estratégico para o desenvolvimento regional, tendo como vetor a cultura e a identidade cultural.

Outrossim, para que este objetivo seja alcançado, faz-se necessário considerar o aporte de vários campos de conhecimento na proposição de estratégias e soluções que tenham como meta a elevação da qualidade de vida na região de forma sustentável, ao tempo que considera as especificidades sociais, culturais, políticas e econômicas,

bem como as tecnologias disponíveis, o que envolve uma intrincada cadeia de saberes que requisita a participação do campo do design nas discussões sobre as políticas de C,T&I tanto no âmbito local como no plano nacional.

Assim e diante do surto de desenvolvimento que atravessa o Brasil, aliando a um relativo cenário de estabilidade econômica e distribuição de renda, destaco a posição estratégica da região amazônica no que concerne à sua instrumentalização para, a seu tempo e considerando as suas especificidades, marcar seu posicionamento neste processo. Neste sentido, proponho ao campo do design na Amazônia uma reflexão sobre os desafios, as potencialidades bem como os limites do campo no equacionamento de ações que tenham como base o conceito e a prática de um desenvolvimento regional sustentável.

Por conseguinte, tal empreendimento tem como meta incentivar, através da ação projetual, a promoção de uma consciência crítica e ecológica em projetos, discussão esta ancorada na percepção de que o desenvolvimento sustentável não depende tão somente das ações engendradas pelo Estado³⁴ mas, tende a congrega outros setores e segmentos que respondam pelas ações e estratégias em regime de co-gestão, com a participação significativa dos grupos sociais que são objeto das ações de desenvolvimento.

Nesta ótica, faz-se necessário requisitar uma nova forma de pensar e de fazer design na Amazônia brasileira para tanto, recorro às ideias de Boaventura de Souza Santos que antevê a emergência de novos paradigmas de produção de conhecimento fundados, tanto num conhecimento que aspira à totalidade, tal como vivenciado no paradigma da modernidade, mas que ao mesmo tempo é local. Assim, no paradigma emergente, o conhecimento, sendo total, é também local, ao reunir-se em torno de temas que em dado momento são adotados como projetos de grupos sociais concretos com vista a resolução de problemas igualmente concretos.

Seguindo este ponto de vista, o paradigma proposto por Santos me parece instigante e desafiador para pensar a relação entre o campo do design e as políticas de C, T&I na Amazônia brasileira, uma vez que, a proposta do sociólogo parece congrega a possibilidade de diálogo entre saberes. No entanto, convida à inversão da lógica de universalização e adoção de modelos exógenos às realidades locais, com vistas à resolução de problemas eminentemente locais. Nesta ótica, a possibilidade de uma sociologia das ausências e das emergências me parece um percurso reflexivo que aponta caminhos para as questões aqui destacadas, qual seja: a diminuição das desigualdades sociais, um olhar sobre a Amazônia e o seu desenvolvimento social.

Diminuição das desigualdades

A diminuição das desigualdades, vista sob a ótica da sociologia das ausências e das emergências, tal como proposta por Santos³⁵, parecem constituir-se em oportunidade de reflexão para o campo do design na Amazônia. A percepção/descoberta/atenção sobre outras experiências alternativas ao modo capitalista dominante, apontam por exemplo para modos de economia solidária que sejam

alternativas ao modelo de economia vigente, questão esta possível de ser investigada através do trabalho de tradução, tal como proposto por Santos³⁶.

Por outro lado, a impossibilidade de diminuição das desigualdades precisa estar atrelados ao “trabalho de tradução”³⁷ que ocorre nas zonas de contato locais, “(...) onde diferentes modos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem”. Este processo de tradução com vistas à diminuição das desigualdades deve considerar ainda o que traduzir, quando traduzir, quem traduz e como traduz, numa referência direta a um pensamento alternativo requisitado pela sociologia das ausências e das emergências, objetivando propor soluções alternativas ao modelo de desenvolvimento neo-liberal e globalizado que, por sua natureza totalitária e hegemônica, não consegue reconhecer a riqueza e a pluralidade do mundo. Eis aqui um desafio ao campo do design, reconhecer a existência destas forças e resignificar-se para enxergar a complexidade do mundo por outras vias que não a racionalidade técnica e neo-liberal/hegemônica, assumindo um compromisso com um projeto regional de diminuição das desigualdades sociais a partir de um pensamento local.

Olhar para a Amazônia

Outra questão identificada como desafio ao campo do design na sua relação com as políticas públicas para C, T&I, diz respeito ao olhar para a Amazônia. Penso que o enfoque com vistas a uma Amazônia sustentável como proposto nos documentos supra mencionados, talvez se apresente de forma tardia pois, o debruçar-se sobre a Amazônia, talvez se constitua numa ação que já tenha sido desenvolvida por organismos externos à região, rotulando-a como celeiro e propriedade transnacional. No entanto, tal perspectiva me parece emblemática e possibilitadora de uma discussão se ousarmos questionar e identificar aquilo que não é alcançado pelo olhar totalitário, fundado no que Santos³⁸ denomina de paradigma dominante.

Quero apostar aqui, mesmo que provisoriamente, que um olhar para a Amazônia precisa ser levado a cabo utilizando-se de lentes desenvolvidas na região e a partir da ótica desta, das suas necessidades internas, a partir de demandas específicas que venham contribuir com o seu desenvolvimento e emancipação. Levanto ainda como aposta que as lentes até aqui utilizadas para olhar a Amazônia brasileira assumiu como padrão de desenvolvimento, as realidades exógenas, as perspectivas econômicas globais, os modelos de urbanização das grandes metrópoles, projetos sociais importados e ali implementados sem considerar, dentre outras questões, as especificidades amazônicas.

Neste sentido, as experiências de conhecimento de que fala Santos³⁹ me parecem um caminho interessante, quando chama a atenção para os conflitos bem como a possibilidade de diálogos entre diferentes formas de conhecimento. O desafio que se coloca é a identificação dos saberes e conhecimentos e práticas que passaram despercebidos ou que não foram capturados pelas lentes utilizadas pelo paradigma dominante (racionalidade

dominante). A identificação de tais saberes se apresenta como uma possibilidade concreta de olhar para a Amazônia a partir de uma dimensão interna (de dentro para fora), numa possibilidade de construção de um saber contra hegemônico.

Por conseguinte, um olhar para a Amazônia e da Amazônia requisita o fortalecimento de estruturas que permitam a geração de conhecimento sobre/para a região, a partir de uma agenda definida localmente, oportunizando assim um trabalho de “tradução de saberes” que favoreça a transformação de práticas não-hegemônicas em práticas contra-hegemônicas. Neste processo, ao campo do design coloca-se o desafio de (re)pensar o olhar e protagonizar um outro modo de ver a Amazônia para além da perspectiva globalizadora, neo-liberal e internacionalista de expropriação dos recursos da região ou ainda de disseminação de uma identidade regional estereotipada, rumo a uma compreensão mais densa sobre as possibilidades e impossibilidades de uma prática projetual contra-hegemônica e que caminhe em direção ao enfrentamento dos problemas, interesses e expectativas da região e de suas populações, com vistas a um desenvolvimento mais justo e menos desigual.

Desenvolvimento social

Por fim, a vertente do desenvolvimento social também me parece propiciadora de oportunidades para o campo do design, quando aponta para a uma outra lógica, colocando em pauta a dimensão social, desmistificando a ideia de um desenvolvimento calcado apenas sob bases técnico-econômicas. No caso do desenvolvimento social, há que cuidar para que a lógica do paradigma racionalista e dominante não se constitua a medida que deverá norteá-lo pois, visto pela ótica do lucro monetário, dos rendimentos e das metas quantitativas, o desenvolvimento social acaba por constituir-se um feudo do desenvolvimento econômico. Para fazer frente a esta perspectiva, proponho que pensemos num desenvolvimento social que tome como ponto de partida a própria realidade social, nas contradições oportunizadas pelas “zonas de contato” onde seja possível observar o câmbio entre práticas sociais institucionalizadas, acadêmicas e hegemônicas e práticas sociais tradicionais, não-canônicas, cotidianas e/ou assistêmicas, onde a relação entre saberes e práticas possa ser mais horizontal.

Por outro lado, é o mesmo Santos⁴⁰ que nos adverte sobre o perigo de que a zona de contato não acabe por submeter os conhecimentos e culturas que estiveram à margem, a uma linearidade tal que preserve as relações de poder e hierarquias de saber, próprias do paradigma dominante. Faz-se necessário vigiar o contato, através de mecanismos que permitam as aproximações com vistas a um intercâmbio de saberes efetivamente igualitários e que redunde em inovações sociais.

Entretanto, ao campo do design esta matéria apresenta-se também como oportunidade, haja vista a necessidade de mudança de foco no que respeita a um olhar para o design, sob a perspectiva de um design social. Assim, um exame das ideias propostas por Whiteley⁴¹, que propõe uma análise do design enquanto envolto nos sistemas de

consumo e a necessidade de repensá-lo sob uma perspectiva ética; por Manzini⁴² e Manzini e Vezoli⁴³ que, com foco na sustentabilidade e nas inovações sociais, apresentam propostas e ideias para pensar um outro papel para o design no que se refere à relação com a comunidade e com os problemas enfrentados por estas.

Ou ainda, com destaque para Papanek⁴⁴ que desenvolve uma reflexão no tocante às discussões sobre a ética na atividade projetual, com vistas a um projeto de design, responsável e sensato, num mundo cada vez mais deficiente em recursos e energia. Assim, um exame desta literatura, vista também sob a ótica da zona de contato, poderá constituir-se num ponto de partida que possibilite ao campo do design em seu diálogo com as políticas públicas de C, T&I, pensar um desenvolvimento social, assente nas necessidades da Amazônia brasileira e que as encare de frente e positivamente.

Assim, é possível concluir, por hora, que o cenário atual no qual o design se encontra imerso requisita um reposicionamento que aproveite o que de melhor tem sido produzido para/na Amazônia brasileira no que respeita às experiências/experimentos no campo do design. Por conseguinte o desafio ao design e o desenvolvimento regional na Amazônia brasileira, lido sob a ótica das políticas públicas, convida à superação da idéia de continuidade e da manutenção de um modelo de homem, de sociedade e de cultura, que no meu entendimento, traz para a Amazônia respostas de baixo impacto. Portanto, ao design especificamente, há que se ressignificar, romper com o paradigma dominante e assumir-se como campo de fronteira que é, com vistas a dar contribuições inovadoras em ciência, tecnologia e inovação para um desenvolvimento que coloque o homem, a sociedade, e a cultura como pontos de partida e de chegada, com vistas a efetivação de um design, comprometido com o desenvolvimento regional sustentável na/para a Amazônia brasileira.

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido durante o Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e contou com financiamento da CAPES através de concessão de bolsa de estudos.

Notas

1. Fundo Monetário Internacional, World Economic Outlook Database, Abril de 2011: Nominal GDP list of countries. Dados para o ano de 2010.
2. BRASIL. IBGE - Censo, 2010 Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_amazonas.pdf. Acesso em 10.11.2011
3. Governo do Estado do Amazonas. Fundação Estadual dos Povos Indígenas. Dados Estatísticos - Etnias indígenas no Estado do Amazonas. Disponível em http://www.fepi.am.gov.br/programas_02.php?cod=1105. Acesso em 19.12.2011.
4. José Evangelista Torres Filho (Torrinho) é um músico, compositor e regente de banda de música. Seu primeiro disco individual, “Porto de Lenha”, foi gravado no Rio de Janeiro, no ano de 1990 e lançado em Manaus, no ano seguinte. A canção título, “Porto de Lenha”, é a mais célebre do compositor, conhecida em todos os cantos da capital e em todo o estado do Amazonas como um hino extra-oficial de Manaus.

5. Sobre a 1ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia, ver <http://cncti4.cgee.org.br/index.php/1o-conferencia-nacional>.
 6. Parcerias estratégicas, 1999.
 7. Rezende, Sergio Machado. Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: síntese das conclusões e recomendações. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2006.
 8. Livro Azul, 2010, p. 22.
 9. Livro Verde, 2001. p. 83-112.
 10. Livro Verde, 2001, p. 40 e 150.
 11. Idem, p. 150.
 12. Idem, p. 179.
 13. Brasília, 2006 p. 40-45.
 14. Idem p. 99.
 15. Ibidem, p. 134 e 135.
 16. Idem, p. 147-157.
 17. Idem, p. 197-200.
 18. Livro Azul, 2010.
 19. Livro Azul, 2010 p. 13.
 20. Livro Azul, 2010 p. 4-5.
 21. Livro Azul, 2010 p. 41-45.
 22. Oliveira 2009, 2010 e 2011.
 23. Magalhães, 1998.
 24. Leal, 2002.
 25. Moraes, 2006.
 26. Castro e Cardoso, 2010.
 27. Santos, 2008 p. 122.
 28. Santos, 2008 p. 104.
 29. Santos, (2008 p. 102 e 104).
 30. Santos, 2008 p. 97-98, apresenta a razão metonímica como sendo “obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem” baseada na ideia de totalidade que, apesar de ser apenas umas das formas possíveis de racionalidade, apresenta-se como a única racionalidade possível.
 31. Santos, 2008 p. 102.
 32. Santos, 2008 p. 113.
 33. Santos, 2008 p. 110.
 34. Witkoski e Souza, 2007.
 35. Santos, 2008 p. 120-128.
 36. Santos, 2008, p. 122-136.
 37. Santos, 2008 p. 130.
 38. Santos, 2010 p. 9 e 23-36.
 39. Santos, 2008 p. 121.
 40. Santos, 2008 p. 130 e 131.
 41. Whiteley, 1993.
 42. Manzin, 2008.
 43. Manzini e Vezoli, 2002.
 44. Papanek, 1995.
- Referencias Bibliográficas**
- Canclm, N. (2008). *Consumidores e cidadãos, conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro. Brasil: Editora UFRJ.
- Castro, M y Cardoso, J. (2010). *Políticas públicas de design: a construção da relevância do tema no Brasil*. Trabajo presentado en el 9o Congreso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, realizado em São Paulo, Anhembi-Morumbi.
- Featherstone, M. (1997). *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel.
- Fundação Estadual dos Povos Indígenas, Amazonas, Governo do Estado do Amazonas (2011). *Dados Estatísticos - Etnias indígenas no Estado do Amazonas*. (2011). Recuperado el 19/12/2011 de http://www.fepi.am.gov.br/programas_02.php?cod=1105.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- IBGE. *Censo 2010, Brasil*. (2011). Recuperado el 10/11/2011 de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_amazonas.pdf
- International Monetary Fund. (2011). *World Economic Outlook Database*, Abril de 2011: Nominal GDP list of countries. Recuperado el 18/12/2011 <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/01/weodata/index.aspx>
- Leal, J. J. (2002). Os caminhos do Design, in Leal, J. J. *Um olhar sobre o design brasileiro*. São Paulo, Objeto Brasil, Instituto Uniemp, Imprensa Oficial do Estado, pp. 28-37.
- Livro Azul. (2010). *4a Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável* – Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- Livro Branco. (2002). *Ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Livro Verde. (2001). *Ciência, tecnologia e inovação: desafio para a sociedade brasileira*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia/Academia Brasileira de Ciências.
- Magalhães, A. (1998). O que o design industrial pode fazer pelo Brasil? In. *Arcos Design* Vol. 1 n° único - outubro de 1998. Recuperado el 03/02/2012 http://www.esdi.uerj.br/arcos/arcos-01/01-01.docu_memento_aloio%288a13%29.pdf
- Moraes, D. (2006). *Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem*. São Paulo, Edgar Blücher.
- Oliveira, A. (2010). Modernização/Modernidade e a Implantação do Ensino do Design no Amazonas. Trabajo presentado en el 9º Congreso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, realizado em São Paulo, Anhembi-Morumbi.
- Oliveira, A. (2011a) *Cultura e identidade cultural no campo do design*. In Anais do 1º Congresso Nacional de Design P&D Design: “Habitat, cultura e design” - org. Douglas Onzi Pastori. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Oliveira, A. (2011b) *Ensino do Design e Desenvolvimento Regional na Amazônia*. In 2º Congresso Latinoamericano de Enseñanza del diseño. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación - Universidad de Palermo.
- Ortiz, R. (1994). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Parcerias estratégicas (2005). Seminários temáticos para a 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. 20, junho, 2005. Brasília. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Rezende, S. M. (2006). *Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Síntese das conclusões e recomendações*. Brasília: Ministério de Ciencia y Tecnología. Centro de Gestión de Estudios Estratégicos.
- Santos, B. de S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto. Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2010). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Witkoski, A. C. e Souza, D. S. R. (2007). *O mundo como invenção: uma análise do surgimento e formação da reserva de desenvolvimento sustentável Piagaçu-Purus*. XXXI Congresso Brasileiro De Sociologia, 29 de maio a 01 de junho de 2007, UFPE, RECIFE (PE).

Abstract: Countries like Brazil have experienced economic growth rates that have positioned among the seven largest economies. This overview of the emerging economy puts the Amazon and more specifically the State of Amazonas, the challenge of responding to such a

boom of economic development, with reference to biological, cultural and social diversity, understood as some of the bases for this region. Raised stage, this paper aims to reflect on the possibilities of a greater role of design education in the Amazon, taking as vectors culture and cultural identity and its importance for the development of the region.

Key words: Design - Identity - Cultural - Regional development - Amazon.

Resumo: Países como o Brasil têm experimentado taxas de crescimento econômico que o posicionam entre as sete maiores economias mundiais (FMI, 2010). Este panorama da economia emergente coloca à Amazônia e mais especificamente ao Estado do Amazonas, o desafio de dar respostas a tal surto do desenvolvimento econômico, tomando como referência as diversidades biológica, cultural e social,

entendidas como alguns dos alicerces da identidade desta região. A partir deste cenário, esta comunicação pretende refletir sobre as possibilidades de uma maior atuação do campo do design no Amazonas, tomando como vetores a cultura e a identidade cultural e sua importância para o desenvolvimento regional.

Palavras chave: Design - Identidade - Cultura - Desenvolvimento regional - Amazônia.

(*) **Alexandre Santos de Oliveira.** Doutorando em Design na PUC-Rio. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Desde 2007 é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Design na Amazônia. Publicou pela Editora SCORTECCI/FUCAPI o livro "Cultura, sinestesia e o ensino do Design no Amazonas".

Poética visual: relaciones entre las bases teóricas de la enseñanza para el Diseño Gráfico y el Arte

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 160-165. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: octubre 2012
Versión final: febrero 2013

Mara Edna Serrano Acuña (*)

Resumen: El arte es el mediador entre lo sensible y lo razonable, tiene tanto valor como las ciencias, es la expresión del espíritu. El espíritu es el contenido en la creación artística que encuentra su materialización a través de la forma. El humano crea poesía, permitiendo la generación de ideas, facultad que no es única de los poetas, esta es adjunta a cualquier disciplina encargada de la utilización de conocimientos teóricos para obtener una aplicación práctica. Arte y diseño nunca serán lo mismo pero ambos logran el intercambio de expresiones del espíritu entre los individuos.

Palabras clave: Diseño Gráfico - Metáfora Visual - Educación - Arte - Lenguaje.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 164-165]

Introducción

Bajo el planteamiento de Hegel donde refiere a que todas las cosas son contradictorias en sí mismas y todo lo que es contradicción, se mueve: esta vivo; es precisamente el arte el encargado de encontrar el equilibrio entre lo ambiguo y lo estable, une lo subjetivo con lo objetivo, como definió Kant: el arte es el mediador entre lo sensible y lo razonable. Consecuentemente, el arte tiene tanto valor como las ciencias, lo bello artificial, lo que ha sido creado por el hombre mediante la ilusión elimina la forma real del objeto y lo convierte en la expresión del espíritu.

El espíritu es el contenido en la creación artística, es el qué, y encuentra su materialización a través de la forma, el cómo. Así, el artista, el diseñador deben apegarse a los límites de la forma.

El humano entonces crea poesía, la mayor expresión del espíritu, permitiendo la generación de ideas. La facultad de crear ideas no es única de los poetas, esta adjunta a cualquier disciplina que se encargue de la utilización de conocimientos teóricos para obtener una aplicación práctica.

La generación de arte es un proceso que, puede dar razones y justificaciones lógicas acerca de los actos realizados por el artista para obtener sus objetivos. El proceso artístico es en absoluto consciente por que el artista utiliza todo el universo de su conocimiento teórico como instrumento de su actuar. En tanto la escuela de diseño gráfico debe cumplir con la función de sistematizar los procedimientos en los cuales el artista o diseñador aplica teorías.

Arte y diseño nunca serán lo mismo pero, la creación artística es un discurso en sí mismo, el diseño gráfico es discurso, arte y diseño entonces utilizan argumentos y lenguaje común para lograr el intercambio de expresiones del espíritu entre los individuos.

Poética visual

El sistema lingüístico es la estructura de lenguaje más completa que ha construido el hombre para expresarse. En primera instancia al estar constituido por una serie específica de elementos y de reglas de utilización –la

sintaxis este garantiza la objetividad de los procesos de interpretación-expresión. Objetividad que a su vez da pie al fenómeno de la comunicación humana y con ella a la organización social y a los procesos informativos. En segundo lugar, ofrece la posibilidad de asociación semántica, lo cual permite la configuración de expresiones subjetivas; con lo que el lenguaje escrito y hablado mediante su gran capacidad simbólica da nacimiento al arte mayor: la poesía, que involucra una interpretación-expresión del mundo en el mayor nivel sensible posible; tal capacidad estética se comparte con el resto de los lenguajes artísticos como la pintura, la música, la danza, pues todos ellos permiten la expresión de lo que es imposible comunicar mediante la configuración lógica de palabras: “Si pudiera decirlo, no lo tendría que bailar” (Gardner, H., 2010:47).

Al tocar el concepto de arte mientras se habla de semiótica, signo y lenguaje se recurre a la enunciación que hizo John Locke cuando define que “aún las ideas son signos” (Catañares, W., 2011), pues son representaciones de interpretaciones estructurales de objetos o situaciones ocurridos en la realidad.

Y es que esta afirmación es necesaria para profundizar en la concepción semiótica a fin de encontrar la relación innata entre la teoría del pensamiento simbólico y la expresión artística al considerar que El hombre es un signo en sí mismo, pues de él surgen ideas y emociones, las cuales desde la perspectiva del arte suponen ser la expresión del espíritu, el cual, es traído a la realidad mediante el hombre como signo de dicho espíritu. “La conciencia intelectual de nosotros mismos y de todo lo que brota de nuestro ser humano y [...] el pensamiento constituye la naturaleza esencial y más íntima de nuestro espíritu” (Ministerio de Educación de Colombia, 2011:6). Consecuentemente, el arte tiene tanto valor como las ciencias, lo bello artificial, lo que ha sido creado por el hombre mediante la ilusión elimina la forma real del objeto y lo convierte en la expresión del espíritu.

Hegel define que, es precisamente el arte, el encargado de encontrar el equilibrio entre lo ambiguo y lo estable, uno lo subjetivo con lo objetivo, tal como en otras palabras lo definió Kant: el arte es el mediador entre lo sensible y lo razonable (González, M. 2010).

Con tales bases teóricas, la búsqueda de los principios pedagógicos que rigen la estructura del proyecto para el desarrollo de la creatividad en la formación universitaria del diseñador gráfico, encuentra el pilar más firme en las consideraciones sobre la educación para el arte, pues el arte constituye la fuente por excelencia de creación humana.

Es cierto que los objetivos finales entre un artista y un diseñador son distintos, pero también es real la existencia de un vínculo en el proceso de trabajo de ambos, dicho vínculo es precisamente el acto creativo, mientras existe creación existe arte.

“El arte o *techné* se obtiene a partir de la experiencia, de la sistematización teórica sobre dicha experiencia y de la facultad de utilizar dicha teoría en un problema específico” (Rivera Díaz, A., 2007:12). Así, una de las características prioritarias de la definición de arte es el hecho de considerarse como un proceso de pensamiento que resuelve problemas, un proceso de pensamiento que

tiene una aplicación práctica, evidente y tangible. La generación de obras de arte desde esta perspectiva, es entonces un proceso que, puede dar razones y justificaciones lógicas acerca de los actos realizados por el artista, para obtener los objetivos que se pretenden.

El proceso artístico es en absoluto consciente, el artista utiliza todo el universo de su conocimiento teórico como instrumento de su actuar. Es por esta razón que el diseño gráfico ha sido considerado por algunos teóricos en México (Encuadre. Asociación Nacional de Escuela de Diseño Gráfico) como *techné*; porqué esta disciplina cumple la función de aplicar diversos lineamientos teóricos multidisciplinarios para la solución de problemas comunicativos en el ámbito visual. En tanto, la escuela de diseño tiene la función de sistematizar los procedimientos en los cuales el diseñador aplica teorías.

Si se parte de los argumentos en los cuales se considera al diseño gráfico como un discurso en sí mismo, las aportaciones existentes sobre los estudios referentes a la construcción del discurso visual, por una parte; y por otra, la serie de procesos involucrados en la actividad creadora, como los actos de interpretación sobre la realidad, así como el análisis sobre la expresión y representación de tal interpretación; son desde la perspectiva de este estudio, los puntos base para estructurar el desarrollo de la habilidad que le permita al estudiante de diseño gráfico a nivel universitario, constituir mensajes visuales creativos e inteligibles.

Es decir, mensajes que no solo hagan referencia a la función que cumple el diseño gráfico para potenciar el consumo social, si no a esta función del lenguaje visual como factor evolutivo en el desarrollo del pensamiento humano, mensajes que constituyan un punto de desarrollo en las propiedades cognitivas mediante la asociación de información nueva a los esquemas mentales ya establecidos, imágenes como un recurso del progreso cultural para el fomento de valores, vivencia estética y difusión del conocimiento.

Es conveniente reparar entonces, acerca de que el concepto de civilización se encuentra ligado a la imagen, que la civilización humana es “una civilización de imágenes” (Vitta, M., 2003:27); la naturaleza hace poco más de un millón de años, con la especie *homo ergaster* otorga a los homínidos la característica de tener la esclerótica significativamente más grande que la pupila y ya sin tanto bello en el rostro, los homínidos son capaces de expresar e interpretar estados anímicos (De Fleur, M.L. y Ball-Rokeach, S.J., 1993).

El ser humano desarrolla una cultura en la cual, precisamente uno de los grandes sistemas bajo los cuales se rige es el de la imagen.

Si bien, lo icónico no es el único estímulo al que está expuesto el individuo, también es cierto que este factor tiene una fuerte influencia en la organización mental que el individuo hace del mundo, pues la imagen obliga a trabajar con un grandes volúmenes de información al mismo tiempo y ello a su vez permite al sujeto analizar, clasificar, categorizar, identificar, reconocer la realidad, entre otras habilidades cognitivas como el interpretar. “El pensamiento en imágenes domina las manifestaciones del inconsciente, el sueño, el semisueño, [...] el mayor cumplido que podemos hacer a los que muestran

gran fluidez verbal es llamarlos pensadores visionarios” (Koestler en Dondis, A. D., 2000:19).

En medida que la imagen es un medio fiel para la representación de la realidad también es una potencia para la representación de emociones y sensaciones, puesto que el haber generado una idea implica la creación pero siempre derivada de la experiencia con la realidad. Para el momento en el que él individuo crea una idea es porque ya ha comprendido al interior de su psique el mundo objetual, ha generado procesos mentales que le permiten asociar simbólicamente todas las experiencias sensoriales y fronteras perceptuales, a cada una de las cuales atribuye una representación tanto mental como material y un significado al exterior y al interior de sí. Se sabe que la mente recurre para ello a las imágenes mentales como representaciones de la realidad, guardadas en memoria para poder derivar en la formación conceptual (Kosslyn, S. M. y Smith, E. E., 2008). En particular, la imagen mental visual “representa de forma descriptiva y con características definidas a detalle, una impresión objetiva-subjetiva de un objeto real o de alguna parte de la realidad” (Cardoso, Villegas, A. J. y Serrano, Acuña, M. E., 2009) a manera de un gráfico; así, una cada persona cuenta con un archivo de gráficos en memoria por cada experiencia visual que ha presenciado, esta serie de imágenes mentales visuales, actúa de forma simbólica y constituye la formación conceptual, es así como “El pensamiento en conceptos emergió del pensamiento en imágenes a través del lento desarrollo de los poderes de abstracción y simbolización” (Vitta, M. 2003:25).

En este proceso se ha generando de forma natural la conformación de metáforas de pensamiento. La mente humana evoluciona hacia la formación de elementos conceptuales que le permiten comprender eventos de carácter complejo tales como las emociones, las sensaciones vivenciales, el conocimiento científico.

En sí, las formas conceptuales sirven para la aplicación del pensamiento hacia la comprensión y solución de problemas y también para la comunicación; “En tanto pensamiento directo la metáfora surge espontáneamente en momentos en que intentamos aprender o comunicar hechos y situaciones complejos. La metáfora permite que surja en la conciencia la imagen de lo que de otra manera permanecería indeterminado, borroso, difuso” (Oliveras, E., 2009:25), bajo este argumento es posible inferir que hasta este punto, cuando aparece la estructura metafórica es que se constituye a nivel conceptual la capacidad para crear soluciones aplicadas a problemas de la vida del sujeto, así con el pensamiento metafórico se posibilita la habilidad creativa y cuanto más la habilidad creativa para diseñar imágenes de carácter metafórico.

Así mismo, Jakobson define dos formas generales de pensamiento:

Una de ellas es el mecanismo metafórico basado en las relaciones de semejanza entre elementos y la otra es el metonímico basado en las relaciones de contigüidad, sin embargo estudiosos como el propio Aristóteles declaran que en realidad todos los tropos pueden llamarse metáforas. (Oliveras, E., 2009:30).

Por lo tanto, para esta comunicación se ha generalizado el concepto metáfora para hacer referencia a esta como un producto mental. Definiéndola como la forma natural de asociar la experiencia material y el saber conceptual, las metáforas dan expresión a las abstracciones conceptuales convirtiéndolas mediante la asociación simbólica en realidades concretas. La metáfora está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana porque es a partir de ella que se define la realidad del ser humano, por ello, el lenguaje escrito, hablado y el visual son de naturaleza metafórica, de naturaleza poética.

Los principios de enseñanza del lenguaje constituyen entonces, para este estudio uno de los principales lineamientos didácticos, pues mediante las asociaciones simbólicas y el dominio de la estructura sintáctica se aprende el lenguaje a nivel utilitario.

Así que lo mismo aplica al lenguaje visual; de hecho en la formación del diseñador gráfico, la mayoría de las escuelas en el mundo, incluyendo a la Bauhaus, hacen énfasis en la preparación sobre el conocimiento y utilización correcta del código visual; el conocimiento de la línea, forma, color, volumen, textura, y demás signos visuales así como las reglas de composición, constituyen en general el primer nivel de alfabetización para el estudiante (D. A Dondis, 2000); a tal grado que en muchas ocasiones la escuela puede caer en el error de exagerar la preparación sintáctica y generar deficiencias en la enseñanza del diseño puesto que limitan el proceso educativo a la reproducción de imágenes en absoluto realistas a modo de copia del objeto real que representan.

Este problema es común en la enseñanza del arte visual, “representar es la posibilidad de volver a presentar un objeto en su ausencia” (Frega, A., 2009:19) pero esto no es sinónimo de orientar a los alumnos a generar imágenes en serie exactamente iguales, si en eso se centra el fin último del aprendizaje, entonces los estudiantes trabajaran demasiado para lograr un proyecto que al exponerse será indistinguible de los demás, se perderá el carácter único, original e individual de la expresión artística.

Si lo que se pretende es una educación integral, en realidad se debe “modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes, y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y desarrollo de los estudiantes a educar”. (Gardner, H., 2010:16).

Así el dominio sintáctico del lenguaje visual es necesario para la formación creativa, el dibujo, los materiales, instrumentos y técnicas para la representación se vuelven herramientas básicas para el cumplimiento del objetivo en cuestión.

Considerando también que la creación artística traza su principio de valoración sobre la individualidad. Y es que es el diseño gráfico una actividad creativa, en tanto, se declara que también es una actividad artística, y en el arte se pretende “formar a los estudiantes para externalizar la conciencia subjetiva” (Ministerio de Educación de Colombia, 2011:35)

De ahí la importancia de recurrir al principio de la asequibilidad didáctica como siguiente punto de la estructura pedagógica que se esboza en este documento.

El tomar a cada uno de los estudiantes, uno por uno como la complejidad del ser que es, constituido por su propia

historia de vida, emociones y expresiones, es un factor prioritario de apoyo para el desarrollo creativo, puesto que para hacer que los alumnos elaboren las tareas que el docente promueve en clase, se necesita interesarlos en el tópico de clase; para conseguir interés se necesita a su vez motivación.

Por esta razón es fundamental conocer sus intereses, inquietudes, gustos, preocupaciones a fin de tener material con el cual generar la motivación en clase.

Lograr la confianza en sí mismo [...] para que [...] se anime o lo intente [...] como ha planteado Carl Rogers, un ambiente que permite la espontaneidad y la búsqueda es condición vital y determinante para el desarrollo de la capacidad expresiva de nuestros alumnos (Frega, A., 2010:42).

Derivado de lo anterior, se puntualizan tres aspectos importantes, en primer lugar se infiere que el fomento de la consciencia sensible del estudiante debe encontrar apoyo en la interacción del alumno con el espacio en el aula.

Así, las actividades que involucren la participación de los procesos de sensación es imprescindible cuando se trata del desarrollo artístico, ya que se persigue la sensibilidad como materia prima para la conceptualización de una idea creativa “Tanto el material sensorio como la palabra constituyen elementos indispensables para la formación del concepto” (Vygotsky, Lev S., 1996:71).

Entonces, los cinco sentidos se tornan en las mejores herramientas didácticas, pues la implementación de actividades que involucren sonido, movimiento... estimulan sensaciones que al ser vividas por el sujeto en formación, serán interpretadas estimulando a su vez, la asociación simbólica y por lo tanto el ciclo de actividad del pensamiento metafórico que culmina con la expresión.

En segundo lugar se reafirma el planteamiento clásico de la psicología educativa, donde se indica que el “desarrollo del pensamiento está determinado por [...] la experiencia sociocultural” (Vygotsky, Lev S., 1996:68).

En la formación del diseñador gráfico como profesional creativo se ha aplicado exitosamente dicha teoría; en la gran escuela de Diseño más importante de la historia, la Bauhaus se implementó el sistema de trabajo por taller; hacia 1919 el director Walter Gropius, se dio cuenta que la convivencia multicultural y la observación de los procesos de trabajo de otros ayudaban a los sujetos para estructurar ideas y resolver problemas en menos tiempo y con mayor nivel de innovación, “El individuo aislado no puede lograr ese objetivo; sólo en la colaboración de muchos puede hallarse la solución que por encima de lo individual conserve validez a través de los años”(Satue, E., 2006:164).

Así, a lo largo de la historia del diseño gráfico un grueso considerable de las mejores aportaciones disciplinarias se han dado a consecuencia de la interacción social multicultural, puesto que a partir de las expresiones de pensamiento entre los estudiantes, el sistema mental encuentra mayor volumen de esquemas cognitivos para relacionar y por lo tanto enriquecer el universo de ideas a generar en el proceso creativo en cuanto a volumen y variedad; las relaciones personales como lo dirían varios constructivistas, generan estados emocionales agradables

al sujeto y estando libre de presiones las ideas nacen con mayor fluidez.

Y en tercer lugar, al vincular la importancia de la defensa de la individualidad del estudiante con el dibujo como habilidad fundamental en la formación del artista visual y como medio para la materialización de la expresión, es necesario tomar en cuenta las coincidencias entre el estilo artístico de grandes pintores como Paul Klee y el arte infantil pues son vastas, como la abstracción de la representación y la expresividad en el trazo, por mencionar algunas. Al respecto, Gardner (2010) menciona que las opiniones sobre esta aseveración son encontradas, pero también es cierto que la síntesis de una representación gráfica, es decir la representación no figurativa de una imagen denota la capacidad de abstracción de la mente humana; “la idea que rige es la de la abstracción matemática, [...] si existe geometría existe inteligencia [...] Así la traducción del mundo en símbolos visuales trazo desde el comienzo una frontera infranqueable entre civilización y barbarie” (Vitta, M., 2003: 19).

Estudios elaborados en referencia a los estilos cognitivos revelan que las personas categorizadas bajo el estilo cognitivo creativo (Nickerson R. S., Perkins D. N., Smith Edward E., 1994:118), tienen preferencia por la abstracción como nivel de representación gráfico y como perspectiva a adquirir ante la solución de problemas.

Aunado a esto, se tiene el planteamiento estructuralista de A. Moles, quien explica lineamientos bajo los cuales la mente estructura y reestructura los esquemas cognitivos utilizando estructuras de la información que recibe del canal visual.

Moles (Piñuel, J., 1999) define que el nivel de iconicidad de una imagen es menor cuando más la imagen se parece a su referente físico y la iconicidad es menor cuanto menos se parece; este último nivel icónico, el nivel 0, es el asignado a las representaciones simbólicas como los números, y letras, los cuales son en sí mismos sistemas complejos de lenguaje, cuya estructuración habría sido imposible sin el uso del pensamiento abstracto.

Y es que como ya se ha mencionado, un individuo creativo es capaz de lidiar con grandes volúmenes de información, por lo cual habilita la capacidad de análisis y en consecuencia la capacidad para procesar varios datos en el canal visual de entrada de estímulos.

Es decir, al trabajar con muchos datos también se estimula la capacidad de síntesis que posteriormente deriva en abstracción. Lo mismo sucede con la forma, el individuo es capaz de sintetizar la información gráfica en mayor medida, mientras que su cerebro sea más hábil en el tratamiento de datos y en la capacidad para generar asociaciones simbólicas que expresen las configuraciones subjetivas-emotivas, hasta llegar a las representaciones abstractas.

Por su parte los dibujos infantiles se encuentran alejados de la realidad, debido a que los esquemas de interpretación del mundo en la mente del niño apenas están en formación. Puesto que los canales perceptuales aún son inexpertos, no toda la información llega al almacén memorístico, entonces, la percepción funciona como un gran filtro que no es capaz de guardar a detalle todo lo que el infante ha visto, dejándole expresar mediante el gráficos simples solo aquellas partes que quedaron en su mente, como fragmentos de las formas, o formas irregu-

lares, texturas exageradas, en general nula proporción o ubicación de los objetos en la representación con respecto al referente físico.

En pocas palabras la estructura representativa del niño no se constituye bajo los principios lógicos de la imagen verdadera, y esta misma característica la comparten los trabajos de los grandes pintores de la historia.

El arte permite, como ya se sabe la expresión del espíritu, la expresión del ser del artista como ente único, singular, original; puesto que el lenguaje es un sistema simbólico que se rige bajo la lógica para lograr su objetividad, y con la sintaxis como área que define las construcciones lógicas del lenguaje para evitar la ambigüedad la participación de la capacidad de abstracción ha permitido desarrollar sistemas de lenguaje en absoluto precisos como el matemático, pero en dichos ámbitos científicos la lógica del lenguaje, la sintaxis del código y la abstracción se convierten en una estricta precisión que restringe las fronteras de interpretación subjetiva.

Para los objetivos del arte entonces la lógica no es adecuada; ni los niños ni los adultos utilizan un discurso lógico para expresar emociones porque se trata de entes en absoluto complejos (Gardner, H., 2010:47); si la lógica fuera la única manera de dominar las interpretaciones de las expresiones de pensamiento humano, no habría existido jamás la poesía.

La poesía es ilógica, por eso es el arte mayor, porque es el arte más sensible; presenta juegos con el campo semántico del lenguaje y trata de olvidarse en mayor medida posible de las configuraciones lógicas de la sintáctica.

El ser humano, entonces crea poesía, la *poiesis* –del griego *poien*, que significa hacer o realizar– se asocia el significado de traer cosas al mundo material que ante son existían en él: significa crear. Como la mayor expresión del espíritu, la poesía está dotada de una mayor carga conceptual y con un aspecto formal nulo; la poesía envuelve emociones, significaciones, permite la generación de las ideas, la creación en su forma más pura “El poeta, el artesano del lenguaje que engendra imágenes” (Oliveras, E., 2009: 32) imágenes que antes no existían, permite la visualización, la imaginación, deja ver.

Hegel deriva entonces las formas artísticas, donde la artística simbólica encuentra más peso en la forma que en el contenido, la artística clásica encuentra el equilibrio perfecto entre forma y contenido y es la artística romántica, donde la forma no es suficiente al contenido, el espíritu sobre pasa las fronteras de la forma, yendo de la pintura lo más material o lo más subjetivo la poesía, las palabras: las ideas

El ser humano entonces crea poesía, la mayor expresión del espíritu, emociones, significaciones, permitiendo la generación de las ideas. La facultad de crear ideas no es única de los poetas, esta adjunta a cualquier disciplina que se encargue de la utilización de conocimientos teóricos para obtener una aplicación práctica, como el diseño y por supuesto el arte.

Ahora bien, el haber generado una idea implica una interpretación de la realidad, es decir el individuo ha comprendido al interior de su psique el mundo objetual, ha generado procesos mentales que le permiten asociar simbólicamente todas las experiencias sensoriales y fronteras preceptuales, a cada una de las cuales atribuye una

representación mental y material y un significado interno y externo. En este proceso se ha generado de forma natural, este proceso es en sí la constante conformación de metáforas a nivel de pensamiento.

Así para cerrar esta reflexión diremos que la Metáfora como producto mental, es la forma natural de asociar lo que se vive (mundo sensible) y lo que se sabe (mundo racional), las metáforas dan expresión a las abstracciones convirtiéndolas mediante la asociación simbólica en realidades concretas. La metáfora está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana porque es a partir de la metáfora que se define la realidad del ser humano.

En consecuencia, los estudiantes de diseño, los de artes, al tomar conciencia de la naturalidad con que surge la estructura metafórica desde su propio pensamiento multiplican su capacidad creativa, trabajan creando ideas que plasman en los planos bi y tridimensional y de los cuales derivan representaciones con cargas conceptuales simbólicas o metafóricas, las cuales en sí mismas son variantes gráficas de la expresión metafórica del pensamiento mediante el discurso visual.

Referencias Bibliográficas

- Catañares, W. (2011) *El efecto Peirce. Sugestiones para una Teoría de la Comunicación*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/AF/Efecto.html>
- De Fleur, M. y Ball-Rokeach, S. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*. España: Paidós.
- Dondis, A. (2000). *La Sintaxis de la Imagen: Introducción al Alfabeto Visual*. España: Editorial Gustavo Gili.
- Encuadre. Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico. Recuperado de <http://www.encuadre.org/>
- Frega, A. (2009). *Pedagogía en el Arte*. Argentina: Bonum.
- Gardner, H. (2010). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. España: Paidós Educador.
- Kosslyn, S. y Smith, E. (2008). *Procesos Cognitivos: Modelos y Bases Neurales*. Madrid: Prentice-Hall.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2011). *Educación Artística. Serie Lineamientos Curriculares*. Recuperado el 07/02/11 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosArtistica.pdf>
- Nickerson R., Perkins D. y Smith E. (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Temas de Educación*. México: Paidós.
- Oliveras, E. (2009). *La Metáfora en el Arte*. Argentina: Grupo Editorial Planeta.
- Rivera, L. et al. (2007). *La Retórica en el Diseño Gráfico*. México: Encuadre, Asociación de Escuelas de Diseño Gráfico; Consejo Directivo 2007-2009.
- Satué, E. (2006). *El Diseño Gráfico: Desde sus Orígenes hasta Nuestros Días*. Madrid: Alianza Forma.
- Vitta, M. (2003). *El Sistema de las Imágenes. Estética de las Representaciones Cotidianas*. España: Paidós.
- Vygotsky Lev S. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.

Abstract: Art is the mediator between the sensible and reasonable, is as valuable as science, and is the expression of spirit. The spirit is content in artistic creation that finds its realization through the form. The human creates poetry, allowing the generation of ideas, which is not a unique faculty of poets. This is attached to any discipline responsible for the use of theoretical knowledge for practical appli-

cation. Art and design will never be the same but both manage the exchange of expressions of spirit between individuals.

Key words: Graphic Design - Visual metaphor - Education - Art - Language.

Resumo: A arte é a mediadora entre o sensível e o razoável, tem tanto valor como as ciências, é a expressão do espírito. O espírito é o conteúdo na criação artística que encontra sua materialização através da forma. O humano cria poesia, permitindo a geração de idéias, faculdade que não é única dos poetas, senão que é adjunta a qualquer disciplina que usa dos conhecimentos teóricos para obter uma aplicação prática. Arte e design nunca serão o mesmo mas logram o intercambio de expressões do espírito entre os indivíduos.

Palavras chave: Design gráfico - Metáfora visual - Educação - Arte - Linguagem.

(*) **Mara Edna Serrano Acuña.** Maestra en Ciencias de la Educación. por la Benémrita Universidad Autónoma de Puebla en México. Docente del Colegio de Diseño Gráfico de la BUAP, dedicada a la investigación en didáctica, pedagogía y creatividad para el Diseño Gráfico.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Aprendiendo de las huellas de la ciudad

Álvaro Ricardo Herrera (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 165-170. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2013
Fecha de aceptación: julio 2013
Versión final: diciembre 2013

Resumen: Esta ponencia busca establecer un campo de interacciones entre las huellas urbanas, el arte y el diseño que se concreta al final en una propuesta de taller teórico-práctico transversal, enfocado en el estudio de las ciudades contemporáneas, desde su geografía cultural, sus historias locales y las distintas prácticas creativas. Se esbozan unas bases desde campos teóricos y se dan ejemplos prácticos a partir de la lectura y revisión de experiencias artísticas personales y de otros referentes aplicados al aula de clase.

Palabras clave: Ciudad - Arte - Diseño - Cultura - Geografía - Curso - Taller.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 169-170]

Introducción

Cada ciudad de una u otra manera condensa las particularidades de su región, de la economía, del idioma que predomina en ella, de los efectos del clima y demás características culturales que les corresponde vivir y actuar a sus habitantes. De la misma forma es posible visualizar en estos ecosistemas contemporáneos, una serie de vestigios que corresponden a sus conflictos y violencias, a sus inequidades y contradicciones. En la mayoría de los casos los rasgos culturales mencionados son expresados desde lo visual y en otros están seguidos de variados niveles sensoriales, como el auditivo o el olfativo. Las huellas y trazas urbanas con las que se construye esa la geografía cultural de la ciudad son por lo tanto multisensoriales y hoy en día requieren de variados niveles de lectura y observación. Un habitante activo, que no solo se limite a estar en la ciudad, necesita generar una serie de traducciones de esos rasgos, en miras a ir ajustando sus comportamientos y poder así habitar los espacios de forma efectiva y creativa. En este caso lo creativo no solo se limitaría a un asunto de disciplinas como el arte o el diseño, sino que el valor de la creatividad cotidiana incluye la solución de problemas profesionales, pero

expande su alcance a todas las actividades de los ciudadanos. Muy bien lo analiza Michel de Certeau (2000) y su equipo de trabajo en *La invención de lo cotidiano*, mostrándonos que en el constante uso de los espacios y en las relaciones mismas entre lugares y usuarios, se genera toda una serie de artimañas y tácticas creativas, que se ejercen desde el acto mismo de caminar, cocinar, leer o hablar.

Aprender de la ciudad desde sus huellas y rastros es una propuesta para todos los que quieran profundizar en el entendimiento de un sitio geográfico y conceptual para lograr entenderlo en una magnitud amplia, aportando en el continuo construir cotidiano y en la solución de las problemáticas que allí puedan establecerse. La aplicación inicial que plantea esta ponencia va dirigida a los estudiantes – ciudadanos, artistas y diseñadores, los que a su vez en sus propuestas y acciones puedan expandir sus conocimientos hacia la población no académica. Este escrito inicia marcando un campo teórico básico para luego dar paso a ejemplos en donde he visto aplicada la táctica de lectura de las distintas escrituras urbanas, para finalizar proponiendo un posible curso taller que gire en esta dirección.

Campos de estudio iniciales

El primer gran bloque teórico que no sirve de sustento en esta indagación y propuesta es el del campo de la cultura y en él quiero hacer énfasis en un sub terreno como el de la geografía cultural, que propone un encuentro abierto al estudio de los espacios geográficos desde lo multidisciplinar, combinando aspectos de las ciencias sociales y las metodologías propias de la creación. Paralelamente a la consideración geográfica, pueden estudiarse también los conceptos y los modos de los estudios culturales, los estudios visuales y entre ellos, la cultura visual.

El segundo conjunto teórico que se suma a esta propuesta de indagar las ciudades desde sus huellas es el campo histórico. Aquí el enfoque es doble, por un lado está la historia de la ciudad, sus orígenes, sus evoluciones, sus apuestas urbanísticas, tanto en lo universal como en el caso particular de cada ciudad. Y de otro lado, está la historia del arte y el diseño en el contexto urbano.

De las asignaturas tradicionales sobre este último tema podemos tomar aquellos hitos, humanos, conceptuales y formales, en los que el producto artístico tuvo un impacto en la construcción de la ciudad o en los que la propuesta crítica de la acción creativa, se oponía a la idea establecida de urbanismo, logrando así ampliar y expandir lo que hasta en ese momento era lo urbano en relación al arte y el diseño.

En tercer lugar es fundamental el apoyo de los estudios y conceptos propios de las disciplinas del diseño. Si pensamos, por ejemplo, en el área del diseño gráfico tendríamos inicialmente, la tipografía, la teoría del color, las técnicas gráficas, la animación, la fotografía. Este último listado debe ser visto en su dual condición, tanto como campos teóricos y como herramientas prácticas que forman parte de una especie de kit de intervención y análisis, aplicable en el aula y en el trabajo de en la ciudad.

Esta tercera columna nos ofrece el sustento desde la creación y puede robustecerse hacia vías muy especiales como lo audiovisual y cinematográfico, o girar hacia el estudio humano de comportamientos o acciones, caso en el que lo performativo y lo teatral nos aportan una nueva mirada y forma de comprender y crear.

En resumen, las tres columnas que sustentarían curricularmente un estudio de las ciudades desde sus huellas con miras a poder proponer una asignatura experimental que se dedique a entender y crear diseño desde lo urbano serían: La cultura y sus teorías contemporáneas, las historias de la ciudad y la creación. Esta molécula inicial C-HC-C es completamente orgánica, móvil y expandible según el contexto histórico y el área de diseño que se involucre. La molécula funciona en la macro historia de la cultura oficial como en las micros políticas de las culturas más locales, así como en relación a la arquitectura monumental o a los cortes personalizados de una tendencia de moda de un grupo minoritario. Esto es posible pensarlo por la inevitable interconexión de un sitio con otro, porque una ciudad es la suma de esos lugares con sus fronteras y sus ordenes, donde se negocia la diferencia y donde ese proceso creativo deja permanentemente huellas, rastros y trazas.

Para ejemplificar algunas opciones desde procesos creativos usaré ejemplos artísticos de mi autoría y algunas experiencias áulicas observadas en el programa de diseño

gráfico del que soy docente, en la Fundación Universitaria del Área Andina en la ciudad de Pereira, Colombia. Este es a grandes rasgos el producto de un largo viaje de 15 años en el que ciudades tan cercanas y distantes a la vez, como Bogotá, México DF o Cartagena, Medellín o la Habana han sido algunos de los sitios de exploración que desde la investigación y la producción artística he podido estudiar y comprender.

Quiero centrarme en cuatro proyectos y en dos experiencias de clase realizadas por colegas docentes dentro de la asignatura de Tipografía. Todos ellos buscan una conexión entre los vestigios y los lugares urbanos junto con las historias locales y algunas formas y conceptos del diseño.

Aproximaciones desde la creación

Hotel en caída

A partir de la búsqueda de la memoria urbana y cómo puede ser leída en viejos edificios, objetos en desuso y en residuos de distintas actividades humanas, localicé y registré fotográficamente varios conjuntos de imágenes que fueron agrupadas siguiendo la idea de cuatro momentos o edades en la historia de cualquier ciudad: Su florecimiento (Primavera), su apogeo intenso (Verano), el deterioro y la caída (Otoño) y su letargo estático (Invierno). Aunque todo se trataba de huellas ruinosas, si eran leídas sus intenciones en el contexto de localización y su actual condición y exposición, era posible escudriñar historias actuales e ideas de uso, construcción, progreso y diseño urbano. *Hotel en caída*, es una composición fotográfica de 69 partes, que como un rompecabezas, duplica a escala la imagen de uno de los muros principales del que en otra época fuera ejemplo de los hoteles más lujosos de la capital colombiana. El Hotel Continental, activo y en esplendor en la primera mitad del siglo XX, poco a poco se fue convirtiendo en la ruina urbana moderna más famosa y visible del centro histórico. Durante años su abandono, deterioro y la imposibilidad de acceder a sus pasillos, aun en medio del auge de las renovaciones de calles, andenes y nuevos medios de transporte, lo instituyeron en un símbolo de un proyecto de ciudad fracasado y desconectado de los nuevos usos y ritmos económicos y sociales.

El mural fotográfico transportado desde el espacio público hacia el campo del arte, enfatizaba la extrañeza. El muro - piel, límite entre edificio ruinoso y mundo urbano en renovación, era el sitio de contacto, la superficie donde se inscribieron los textos de la historia que el edificio no pudo seguir. Sobre la letra tallada en piedra, con una tipografía sólida, perfectamente construida, encontramos la fluidez del grafiti, la descolocación de la letra que no respeta retícula, ni formato. Sobre la pared, consignas políticas y religiosas, publicidad pegada en carteles masivos y desechables, manchas de humo de fogatas realizadas noche tras noche por los habitantes de la calle. Visto en conjunto y en el diálogo de su palimpsesto, este muro es espacio gráfico para gestos pensados o involuntarios de orden espiritual, comercial, ideológico y de lo cotidiano.

La espontaneidad, misterio y diversidad para superponer en el tiempo y en el espacio tantos gestos gráficos y de tan diversos autores y valores simbólicos, nos recuerda a uno de los primeros capítulos de los textos de historia del arte y el diseño, el de las pinturas en los muros de las cavernas.

Proyecto CAI y Desplazamientos Urbanos

En ocasiones la huella urbana lleva una carga política por sí misma y en otras puede inferirse dicho significado desde el señalamiento creativo sobre dicha huella. El primer caso es el de las obras del *Proyecto CAI*, trabajo que inicia con la catalogación fotográfica realizada por toda Bogotá a partir de recorridos de detección de los vestigios arquitectónico - gráficos resultantes de la demolición de unas pequeñas estaciones de policía barriales. De la proliferación de la arquitectura de vigilancia y control, la ciudad pasó en el transcurso de uno a dos años, a la múltiple visibilidad de los terrenos baldíos con señales de lo que eran paredes y baños policiales. Estos suelos arqueológicos, de lo cotidiano y lo cercano, eran la metáfora urbana de lo que estaba sucediendo en el conflicto armado a lo largo de gran parte del territorio rural colombiano.

El siguiente paso del proyecto fue la construcción de una propuesta de intervención gráfica directa sobre estos sitios. Los signos diseñados para la cartografía militar eran las marcas idóneas para “minar” los terrenos que habían sido abandonados por la autoridad. La técnica del estencil, la repetición del signo, el señalamiento seriado sobre el sitio, funcionaba como el impulsor de la idea y ataba historias urbanas, también violentas, con historias políticas de lucha por el poder. El gesto simbólico apropiado de los mapas militares, esta vez puesto en el terreno mismo, elevaba el espacio urbano a mapa expandido, recordándonos el cuento de Borges donde el reino y el mapa llegaron a ser uno mismo y los dos finalmente ruinas y girones.

En la serie *Desplazamientos Urbanos*, el asunto también era la lectura gráfica del suelo encontrado. La piel de la ciudad, superficie y suelo soporte, es un prolífico contenedor de trazos efímeros o permanentes. Dentro de tantos, el dibujo en cuestión de este proyecto eran las líneas de señalización de las ciclo rutas, cada vez más abundantes en la ciudades contemporáneas. Mi labor sobre los signos gráficos, ya no era la del productor de los mismos sino la del observador de cómo otros modifican y generan dibujos nuevos con los dibujos ya hechos. La serie inició con recorrer la ciudad a pie y en bicicleta, deteniéndome a fotografiar cada tapa de alcantarillado movida y desplazada de su posición original, lo cual generaba líneas de discontinuidad que hacían evidente un conjunto repetido de intervenciones humanas no intencionales pero sí con un valor transformador en la imagen de la ciudad.

Darse cuenta que esa mutación se visualiza y se concreta con los movimientos de los grafismos del suelo es un punto de partida para entender que nada en la urbe es estático y que existe una constante relación de intercambio entre planos de acción ciudadana. El sub suelo y la exterioridad mediaos por el asfalto y las alcantarillas, son el escenario de lo visible y lo oculto que regula gran parte

de la actividad de los ciudadanos. Pensar en aquello que se desplaza en la ciudad y que nunca vuelve a quedar en orden, es pensar también en la gente que se ve forzada a movilizarse contra su propia voluntad.

Oferta de Empleo

Como producto de vivir dos años y recorrer la Ciudad de México, recolecté cerca de 900 pequeños volantes de ofrecimiento de empleo, muchos de ellos con diseños simples, tipografías escogidas sin mayor criterio, frases comunes y sobre todo falsas promesas de prosperidad. Pude detectar todo un proceso repetitivo y continuo que se recicla y actualiza día a día, en donde el volante, pieza de información visual, es la ficha clave que inicia y termina la cadena. Sin mayores retos estilísticos, estéticos o de propuesta visual específica, estos volantes actúan y generan acciones en relación a las olas migratorias y al sub empleo en la ciudad, ofreciendo una incursión en el nicho de mercado donde el desempleado incauto quisiera estar contratado. Estos pequeños papeles, bombardean visualmente postes y cabinas telefónicas, conscientes de que mañana serán basura. Son como un virus que se disfraza de diseño gráfico, son también gráfica popular en su escala más primaria. Litografía anzuelo esperando a que alguien caiga para iniciar de nuevo el ciclo y lanzar otra vez sus redes.

Todo esto y algunas otras inferencias pudieron obtenerse de recolectar estos rastros. El siguiente paso era insertarme en la trama, contaminar el virus y sub diseñar mi propio volante para ofrecer empleo desde mi postura como artista que buscaba desempleados para que trabajaran en un proyecto de arte. Luego vino una etapa de realización de pinturas por parte de los contratados, una transformación cromática y en escala de los volantes originales, que llevó el proyecto de lo popular al campo de lo artístico académico. El gesto de calle fue llevado así al espacio expositivo.

Las pirámides del subempleo usan con gran efectividad los medios de impresión, así como también en otros contextos lo hacen los chamanes, brujos, adivinos o tarotistas que ofrecen devolver y atar al ser querido. Iguales estrategias de comunicación rápida usan los políticos cada vez que quieren conseguir ser elegidos. Este es sin duda un espacio de tensión para el diseño gráfico y un lugar para preguntarse por cuál es su ubicación y compromiso en estas circunstancias. Lo que equivaldría en un sentido más amplio, a preguntarse por ¿Cómo están siendo usadas las técnicas y los medios de producción del diseño y el arte en relación a la ética, la estética y la política?

Un año en el metro - 12 horas 12 minutos

Siguiendo algunos postulados situacionistas, y algunas reglas de acción me propuse contestar desde la creación mis inquietudes sobre la relación entre el arte de performance, el dibujo y los medios de transporte. Para esto llevé a cabo un conjunto de acciones en el Sistema de Transporte Colectivo de México DF. Una de ellas me permitió vivir 12 horas y 12 minutos dentro del sistema, recorriendo todas las estaciones y líneas posibles, llevando una bitácora de viaje en la que consignaba tanto

texto como dibujo. En el STC todo era posible, comer, dormir, ir al baño, ver arte, conocer de historia, observar la ciudad y su gente, hablar con otras personas, entrar a internet, comprar, vender y viajar. Como registro de este aprendizaje condensado sobre una de las ciudades más grandes del mundo, desde su subsuelo, quedaron unas paginas y unas fotos, donde los valores compositivos o de alta resolución técnica fueron a un segundo plano para dar paso a la rapidez y clandestinidad de la toma fotográfica. La bitácora funcionó como la memoria escrita de un recorrido que muy rápidamente se cargaba de afectos, recordando en sus apuntes, los postulados sobre psicogeografía y deriva situacionistas. La metodología de trabajo de campo, etnográfica y participativa se encuentra en un primer plano y sigue la forma en la que hoy se desarrollan gran parte de las investigaciones en diseño. En *Un año en el metro*, la duración se expandió en el tiempo pero no se restringió en lo geográfico. ¿Cuál es el dibujo que mi cuerpo inscribe en la ciudad, al cabo de usar un año su metro? La pregunta fue contestada en 12 impresiones digitales, de fondo blanco y trazos mínimos. Doce mapas que se produjeron al sumar sobre el mapa oficial del STC, el trazo que mi cuerpo en movimiento, señalaba dentro del sistema, día a día, mes a mes. La huella de la que aprendí era entonces mi propia huella. La ciudad que conocía era la misma que unía punto a punto el trazo de mi cuerpo sobre el trazo del metro.

Dos referentes pedagógicos en la clase de Tipografía

La primera experiencia que resulta relevante para nuestro recorrido, es la propuesta por el profesor Juan Manuel Mesa, quien ha venido perfeccionando una metodología de trabajo para la clase de tipografía de la Fundación Universitaria del Área Andina, que consistente básicamente en tres etapas: El trabajo de campo a nivel de la ciudad, el desarrollo tipográfico de un alfabeto completo y la realización de un modelo prototipo de objeto tipo mueble. En la primera etapa, luego de un previo desarrollo de los conceptos básicos de la tipografía y sus explicaciones históricas, se le propone al estudiante que salga a la calle y comience a detectar los usos cotidianos de la tipografía, en carteles, publicidad, avisos comerciales, medios de transporte, periódicos, revistas y demás elementos del mundo donde esta pueda encontrarse. Con unas pautas de chequeo, se le da paso a un proceso de selección de las imágenes y dibujos tomados por el estudiante en sus visitas de campo, revisión a partir de la cual se comienzan a configurar tipos, estilos, modos de hacer y conjuntos de similitudes.

La segunda etapa se desarrolla a partir de lo aprendido y recolectado en ese contacto directo con la vida urbana de la tipografía. Se inicia con bocetos de desarrollo a mano alzada, con distintas pruebas y opciones letra por letra, hasta que resulte aprobado el conjunto alfabético por parte del docente. El siguiente paso es construir el alfabeto digitalmente, en programas de computador especializados para esta labor.

El tercer momento también comienza con el bocetado a mano alzada, pero esta vez teniendo como objetivo

un desarrollo de producto que por sus características tridimensionales tiene relación con el diseño industrial. El objeto que se deja de tarea es la producción de un mueble, cruzando elementos estéticos y conceptuales de la tipografía desarrollada que son traducidos a las tres dimensiones y a lo utilitario. El resultado final de todo el proceso del curso es un recorrer desde las metodologías del diseñador como etnógrafo hasta el productor de un prototipo industrial. Aquí la tipografía transita desde su uso cotidiano callejero hasta las aulas académicas y finalmente se expande en objeto que puede incluso regresar a lo cotidiano y a la calle.

La segunda experiencia de aula que quiero mencionar también refiere a otro momento de la clase de tipografía, en este caso dictada por el profesor Camilo Martínez. Aprovechando coyunturas conmemorativas, el profesor les propuso a los estudiantes, la elaboración de una solución tipográfica, que pudiera ser susceptible de llevarse al espacio público en donde se insertara como un elemento conmemorativo de los 150 años de fundación de la ciudad de Pereira.

El desarrollo metodológico incluía también tres etapas. La primera de trabajo de campo en los sitios específicos seleccionados a partir de su interés dentro de la ciudad, en relación a su memoria y a su historia. Dicha labor etnográfica, implicó el uso de bitácoras para dibujos in situ, fotografía, registro de entrevistas e investigación documental previa. De las imágenes base obtenidas en la ciudad, donde se mostraban los sitios y todas sus particularidades, espaciales, de luz, de uso, de estructura, de estado o deterioro, se pasaba a la etapa dos, donde se proponía paralelamente un cierto tipo de intervención posible y un alfabeto nuevo para dicha intervención.

El alfabeto desarrollado y formalizado digitalmente era la materia prima para construir textos, frases, anotaciones en el espacio o simplemente palabras, con las que se proponía intervenir los sitios históricos de la ciudad permitiendo una nueva visibilidad de dichos espacios y una activación en el transeúnte local o extranjero. La tercera etapa iniciaba con la construcción de los montajes digitales que simulaban la implementación de la solución en el espacio urbano, los cuales se exponían al público y a jurados externos a la universidad en un intento de retroalimentación y corrección de los detalles finales. El proceso aun sigue abierto, en espera de que los mejores trabajos, sean acogidos económicamente por la alcaldía local u otra institución interesada y puedan ser llevados en toda su magnitud, al espacio público, en el marco de las celebraciones de Agosto de 2013.

La ciudad en este último caso actuaba como inicio y final. La tipografía era un puente que uniría un estado primario del sitio con un deseado estado final producto de la intervención y el señalamiento. La letra, el texto real aplicado sobre muros, esculturas, ventanas, pisos, paraderos de bus, o el aire mismo, vivía una expansión de su inicial sentido editorial y convertía la urbe en soporte para ser literalmente leído. El público, estaría allí para leer el texto propuesto y seguidamente el subtexto que implica renovar dichos sitios históricos a la luz del diseño gráfico.

Proyecto para un curso

El postular un proyecto pedagógico de aula, como el que se ha venido delineando es una total aventura y como tal implica grandes retos y al final múltiples satisfacciones. La primera pregunta es ¿Dónde se ubica algo que no es teórico, pero que no puede ser práctico totalmente, algo que debe estar institucionalmente en un aula de clase pero que su parte sólida sucede en la calle?

Esa posición intermedia que tampoco permitiría localización fija en uno u otro nivel de avance de la carrera y que no se asocia al tronco básico, ni es una especie de profundización o especialización, es quizás lo que me resulta más interesante. Un posible curso para *Aprender diseño desde las huellas de la ciudad* puede postularse como una electiva taller, teórico / práctica, totalmente transversal para estudiantes de primero a último semestre, lo cual permitirá visiones desde las más expertas hasta las miradas más jóvenes.

En un sentido amplio de la transversalidad, el curso puede ofertarse dentro de toda una Facultad de diseño, permitiendo que estudiantes de todas las áreas del mismo como gráfico, modas, audiovisual, de espectáculos, etc., puedan tener acceso a él.

Los temas que pueden marcar los ejes teóricos, siguiendo lo esbozado al principio, serían:

- La cultura, la geografía cultural y la cultura visual.
- La historia de la ciudad y la historia local.
- Las Metodologías de la investigación - creación.

En cuanto a la preparación de la práctica, se debe involucrar al estudiante en la revisión de:

- Referentes creativos locales e internacionales.
- Recorridos y derivas en la ciudad real.
- Distintas modalidades y niveles de registro. Fotografía, bitácora, diario. Archivos.

Como producto de la práctica misma y en un regreso al aula taller:

- Revisión y catalogación del material recolectado.
- Bocetación y construcción de una propuesta creativa.
- Presentación final.

Este es un marco en construcción, abierto a sugerencias y a revisiones, en el que me encuentro en continua experimentación desde mi observación de la labor de otros y desde mi propia práctica docente y profesional.

Conclusión abierta

El centro de esta propuesta fue la idea de una ciudad soporte, texto y campo de acción humana, territorio de luchas y definiciones culturales, las cuales dejan múltiples trazas y vestigios, relacionados con lo gráfico, lo audiovisual, lo plurisensorial, y de donde se puede leer lo político, lo estético, lo ético, lo económico y lo social. Dicho marco de investigación y referencia posibilitará al diseñador proponer de forma crítica y contextual sus pro-

yectos creativos o nutrirse de la experiencia para producir otro tipo de productos útiles en otros espacios de acción. Si la ciudad es el ecosistema que nos ha correspondido vivir, es sin duda el espacio donde desde la investigación en creación podemos y tenemos el deber de intervenir. El arte y el diseño han tenido esa gran posibilidad desde sus inicios, solo que en momentos de la historia han predominado otros intereses, de índole político y económico fundamentalmente. Estas líneas que analizaron posibles encuentros teóricos y prácticos, buscan motivar el pensamiento crítico, factor fundamental en la formación del diseñador de hoy y para el mañana. No se trata solo de enseñar un largo pensum universitario, en donde se adquieren múltiples herramientas, sino de abrir espacios de puesta en práctica y de experimentación transversal entre esas teorías y esas herramientas. Las culturas hoy en día se analizan desde las acciones que estas implican y cómo están construidas desde un conjunto de actividades que se ponen en juego en cada momento y no como algo estático que se adquirió por herencia, o que tan solo están allí para ser interpretadas sin mayor rango de cambio. Ser latinoamericano, participar de un encuentro y congreso sobre diseño, es actuar dentro de la cultura que nos corresponde construir: una cultura de la academia, del arte y el diseño, una cultura del ciudadano que conoce su entorno y por esto mismo lo respeta y quiere que cada vez sea mejor.

Bibliografía

- Anderson, J. (2010). *Understanding Cultural Geography*. New York: Routledge.
- Careri, F. (2002). *El andar como practica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México, DF: Universidad Iberoamericana.
- Andreotti, L. y Costa X. (1996). *Teoría de la deriva y otros textos situacionistas sobre la ciudad*. Barcelona: MACBA - Actar.
- Mesa, C. (2010). *Superficies de contacto*. Medellín: Mesa Editores.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una intromisión a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Potrc, M. (2003) *Urban negotiation*. Valencia: IVAM.
- Sarlo, B. (2009). *La ciudad visita*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thompson, N. y Sholette, G. (2004). *The Interventionist. Users' Manual for the Creative Disruption of Every Day Life*. North Adams, Massachusetts: MASS MOCA.

Abstract: This paper seeks to establish a field of interactions between urban prints, art and design that is specific to the end in a given cross-theoretical-practical workshop focused on the study of contemporary cities, from cultural geography, local histories and the various creative practices. Bases are outlined fields from theoretical and practical examples are given from reading and reviewing personal artistic experiences and other references applied to the classroom.

Key words: City - Art - Design - Fashion - Geography - Course - Workshop.

Resumo: Esta apresentação procura estabelecer um campo de interações entre as marcas urbanas, a arte e o design que se concretiza ao final numa proposta de oficina teórico-prática transversal, enfocado

no estudo das cidades contemporâneas, desde sua geografia cultural, suas históricas locais e as diferentes práticas criativas. Se esboçarem umas bases desde campos teóricos e se dão exemplos práticos a partir da leitura e revisão de experiências artísticas pessoais e de outros referentes aplicados à aula.

Palavras chave: Cidade - Arte - Design - Cultura - Geografia - Curso - Oficina.

(*) **Alvaro Ricardo Herrera.** Maestro en artes plásticas. Universidad de los Andes, Bogotá Colombia. Maestro en Artes visuales, con énfasis

en Arte Urbano. UNAM, México DF. Maestro en Interdisciplinar en Teatro y artes vivas. UNAL, Bogotá, Colombia. Docente del programa de Diseño gráfico. Fundación Universitaria del área andina, Pereira. Colombia.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Cuarto Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2013). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Epistemología y pedagogía: conocimiento como producción y vínculo áulico

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 171-174. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Sebastián E. Ackerman (*)

Resumen: La concepción que se tenga del conocimiento está en relación con la mirada pedagógica. Las formas clásicas son: como un descubrir esencias pertenecientes a las cosas, y como una construcción que implica un proceso. Cada una supone un trabajo pedagógico: los descubrimientos se transmiten, se perciben como inmodificables, y van de quien lo posee a quien no; en cambio, entenderlo como un proceso supone una intervención del investigador o docente, en el cual el conocimiento puede ser modificado, este se construye en el vínculo áulico, apuntando más a los procesos que al producto en sí.

Palabras clave: Epistemología- Pedagogía- Aula- Investigador- Procesos de Aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 174]

Desde el sentido común, cuando pensamos acerca de cuál es la representación “tradicional” del científico que está investigando, lo hacemos desde la acción del “descubrimiento”, y si nos propusiéramos también presentar una imagen del investigador, la primera imagen que tendríamos sería la de alguien con una bata blanca, un anotador, un lápiz y mirando algo muy atentamente. Esta representación estereotipada y esquemática funciona, como dijimos, como “modelo” de lo que se entiende de la tarea de investigador o científico. Y plantea una forma específica de relación con el conocimiento, asignándole un lugar y unas tareas específicas a aquel que se desempeña en el cumplimiento de la labor científica o investigativa: lugar de la observación pasiva, su tarea consiste en descubrir o develar aquello que no conocía(mos) y que le pertenece, como esencia, a la cosa estudiada. Así, entender al conocimiento como un descubrimiento (sin metáforas, entenderlo como “descubrir aquello que estaba cubierto”) implica concebir a la ciencia y la investigación como intentando describir correctamente aquello que las cosas son esencialmente, y que no podrían ser de otra manera¹; o dicho en otras palabras: el conocimiento es conocimiento de una esencia inmutable, eterna.

La circulación de este tipo de conocimientos se da, entendemos, como una transmisión: hay algo que *es*, y en tanto su esencia le pertenece y no puede ser modificada ni por el investigador ni por el conocimiento que tengamos de esa cosa, se transmite de un sujeto a otro (en el ítem que nos convoca, la educación escolástica: alguien sabe, posee el conocimiento, y lo transmite a los alumnos –a-lummi: sin luz, sin luminosidad–) como lo que las cosas son; es decir, un conocimiento cerrado en tanto inmodificable. Ahora bien, nuestra postura es opuesta a esta “experiencia de la experiencia”, en el sentido de ubicar a los sentidos como punto de partida del conocimiento: siguiendo la propuestas del epistemólogo francés Gaston Bachelard, diremos que el conocimiento es construido, en tanto obedece siempre a una perspectiva teórica que organiza esa experiencia (y, así, se la ubica en el último lugar del proceso de conocimiento). No hay experiencia investigativa, y por lo tanto de conocimiento, que no

responda a una teoría –theorein: mirada– que nos ilumine *algún aspecto* del objeto investigado pero que, en ese mismo movimiento, proyecte alguna sombra.

En esa línea de concepción del conocimiento como producción, Gaston Bachelard planteaba que el mismo avanza por rupturas, y que siempre se conoce en contra de un conocimiento anterior. Esto quiere decir que la producción de conocimiento (nuevo) no parte de la simple experiencia sino que esa experiencia debe estar “informada” (en el sentido de otorgar forma) por una perspectiva teórica que la organice. La experiencia nunca es el punto de partida: para entender qué aporte científico implicaba la caída de la manzana, Newton tenía que poder observar ese hecho desde una perspectiva teórica en la que la experiencia de la gravedad pudiera tener lugar².

En este sentido, entender al conocimiento y su producción como un proceso implica un lugar diferente para el científico/investigador, no ya de contemplación sino productivo: desde una mirada, es decir desde una teoría, construye conocimiento nuevo sobre el objeto de investigación. Como señalara Ferdinand de Saussure: “el punto de vista crea el objeto”. Para ejemplificar de manera tajante en la contraposición: un mismo objeto real, por ejemplo: una botella de Coca-Cola, puede ser construida como un objeto de investigación del diseño o la publicidad, entonces analizaremos sus formas, sus colores, su tipografía, sus materiales; pero también puede ser un objeto de investigación desde una perspectiva marxista, y allí podremos verla como un símbolo del imperialismo cultural, como un representante de la invasión del *american way of life* en otros territorios.

El ejemplo anterior está allí, con lo burdo que pueda resultar, para señalar que la corriente que sostiene la construcción del objeto de investigación (que es otro respecto del objeto real) para el conocimiento no es una carta libre para la invención sin más; sin anclaje en lo real, nos abandonamos a la mera especulación teórica

en el mejor de los casos, cuando no en la opinión lisa y llana o, por qué no decirlo, la mentira³.

Hasta aquí, señalamos cuál es la concepción del conocimiento que guía nuestra tarea en tanto científicos o investigadores; es, por el momento, una reflexión epistemológica. Pero sostenemos que también tiene una estrecha relación en la tarea pedagógica, en tanto cada una de estas formas de comprender al conocimiento implican, creemos, distintas formas de relación entre profesores y estudiantes en el vínculo áulico. Relación que en el nivel universitario implica también otra forma de intervención del estudiante, en tanto la elección de una carrera universitaria sea, tal vez, la primera decisión autónoma que toma un sujeto, y a partir de la cual propone y produce otro tipo de vínculo con el otro, en este caso el docente: la elección de la carrera universitaria constituye por primera vez una forma específica de subjetividad, que si bien se mantiene en tanto “estudiante” (como en la primaria y la secundaria) esta vez está organizada en torno del interés sobre su propio futuro, define también una nueva forma de relación con el conocimiento.

El tránsito por cada una de las instancias de evaluación en sus distintos niveles es una cuestión formal que legitima el otorgamiento de un título que valida, a nivel institucional, el haber superado satisfactoriamente cada una de esas instancias evaluativas. Pero, como dijimos, esa es sólo la cuestión formal. La pregunta que para nosotros tiene mayor interés, por lo menos en esta convocatoria, es: ¿en qué consiste efectivamente ese (nuevo) vínculo entre los distintos sujetos (estudiantes y profesores) que se establece en el aula? Ese nuevo lazo, ¿cómo se constituye y modifica las subjetividades que forman parte? Esa pregunta es central, ya que si entendemos al conocimiento como un proceso, y a la relación profesor-estudiante como un vínculo relacionado a la producción de conocimientos, los sujetos involucrados en ese vínculo (que es la relación pedagógica) deberían terminar ese proceso habiendo vivido transformaciones subjetivas relacionadas él. Esta no es una afirmación menor: no sólo en el estudiante deben operarse transformaciones que hagan del sujeto “saliente” un sujeto diferente al que comenzó el curso; también en el profesor deben operarse transformaciones que hagan de él otro sujeto; en otras palabras: que el vínculo áulico, en tanto proceso, produzca transformaciones subjetivas en ambos polos de esta relación. Muy probablemente sean transformaciones diferentes, pero debe haberlas.

Hay una razón por la cual se sostiene esta tesis: si el conocimiento es un producto que se constituye en un proceso, los elementos (en este caso, estudiantes y docentes) que forman parte de ese proceso “salen” de manera diferente a la que “entraron” en él; si no, no sería un proceso. ¿Qué proceso no opera transformaciones? En el estudiante, esa transformación tiene una manera sencilla de comprobación: la adquisición de conocimiento (aunque no es la única). Pero en el otro polo, en el polo “profesor”, es más complejo de asir. Aun así, nos parece pertinente plantear que esta negación de la transformación subjetiva del docente estaría más relacionada con una concepción escolástica de la pedagogía como transmisión, y del conocimiento como descubrimiento. Lo que sé, lo comunico,

lo transmito y no hay proceso; el vínculo es unilineal, del iluminado a los a-lumni, que lo reciben y lo incorporan. Nuestra postura implica un ejercicio extra por parte del cuerpo docente (del cual formamos parte), al ser necesario abandonar las concepciones de sentido común del proceso de aprendizaje (no una clase sino una serie de clases: es en su totalidad, como proceso de conocimiento, que se puede evaluar el “aprendizaje”) y tener que pensar, cada vez, la manera de comunicar y transmitir al conocimiento como un proceso, en la forma de “sistema de hábitos intelectuales”⁴, y no como un producto acabado, terminado, clausurado, incluso antes de su “descubrimiento”. En este sentido, Bachelard señala que debe combatirse contra la concepción de sentido común de la educación, concepción en la que los profesores “imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto”⁵, idea que retoma la metáfora de la “iluminación” que desarrollamos más arriba: somos los propios docentes los primeros que debemos desembarazarnos de esta idea del proceso educativo para que las operaciones pedagógicas, los procesos educativos y las prácticas que desarrollamos en las aulas (y, por qué no, también fuera de ellas) obtengan sus frutos en tanto producción de conocimiento.

Es en este proceso, y su reconocimiento, que la planificación de un curso puede ofrecer resultados cada vez mejores en cuanto a profundizar la capacidad reflexiva de quienes estudian: como lo remarca el epistemólogo francés, al romper con aquella concepción iluminista del conocimiento se está rompiendo también con la idea de que se trata “de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” y el sentido común. Y ofrece un ejemplo:

El equilibrio de los cuerpos flotantes es objeto de una intuición familiar que es una maraña de errores. De una manera más o menos clara se atribuye una actividad al cuerpo físico que flota, o mejor, al cuerpo que nada. Si se trata con la mano de hundir en el agua un trozo de madera, éste resiste. No se atribuye fácilmente esa resistencia al agua. Es, entonces, bastante difícil hacer comprender el principio de Arquímedes, en su asombrosa sencillez matemática, si de antemano no se ha criticado y desorganizado el conjunto impuro de las intuiciones básicas. En particular, sin este psicoanálisis de los errores iniciales, jamás se hará comprender que el cuerpo que emerge y el cuerpo totalmente sumergido obedecen a la misma ley⁶.

Es imprescindible, para comprender esto, la formación de una “curiosidad epistemológica” que permita al sujeto que conoce el ejercicio de reflexión que le posibilite el conocimiento, independientemente de la disciplina en la que se especialice, que permita observar que es el mismo principio el que gobierna al cuerpo sumergido y al cuerpo que flota.

Todo lo planteado hasta aquí implica que quien se enfrenta a un curso como profesor debe concebir a los estudiantes como sujetos reflexivos, capaces de romper

con las falsas demostraciones y explicaciones que puede proporcionar el sentido común y las experiencias primeras, como en el ejemplo citado de Bachelard de la tabla que flota. Y esto implica tratar de ubicar en un plano de relativa igualdad intelectual (decimos “relativa” porque no desconocemos lo que implica la relación social que se establece entre estudiantes y profesores, sobre todo en términos académico-administrativos), pero también siendo conscientes de que en esa “equivalencia reflexiva”, en tanto pertenecemos e integramos una institución educativa con reglas específicas, debe existir una instancia de evaluación que legitime la incorporación (o no) de los contenidos mínimos de cada asignatura, tarea que desempeña uno de los polos de la relación.

Sin dudas, la evaluación puede hacerse desde otras perspectivas pedagógicas. La más tradicional, la Iluminista, se basa casi exclusivamente en ello. Pero no podemos convertir a la educación (y las relaciones sociales que implica) en una mera confirmación de adquisiciones: debemos concebirla como un proceso en el que el resultado sea la incorporación de estructuras reflexivas que permitan ver más allá del caso particular estudiado para poder analizar, definir y reconstruir casos análogos, que se organizan de la misma manera que el caso estudiado⁷.

Hay dos concepciones posibles de estudiante aquí puestas en juego: la primera se relaciona con la concepción instrumental del conocimiento, como mera transmisión de información ya cerrada, clausurada y posiblemente eterna (en tanto esencia de las cosas), lo que habilitaría a una posición subjetiva de estudiante heterónomo; es decir por fuera del proceso de producción de conocimiento, dependiente siempre de un otro que lo “ilumine”, en una posición pasiva de mera adquisición y reproducción de conocimientos. La otra, la que nos parece más productiva, concibe al conocimiento como producto de un proceso, entonces la posición subjetiva del estudiante será autónoma, en tanto produce conocimiento a partir de procesos a través de los cuales interviene activamente en el conocimiento nuevo. En esta perspectiva, es tarea de los profesores proveer y ejercitar en la utilización de esa “caja de herramientas” que permite llevar adelante la investigación, es decir, la producción de conocimiento nuevo.

Y también supone un doble esfuerzo en la relación que se establece en el aula: por parte de los estudiantes, correrse de la comodidad de simplemente tomar nota y esperar que la verdad les sea develada por quien (supuestamente) la posee; y por parte de los docentes, en un movimiento análogo, correrse del lugar en el que encarnaría la Verdad (con mayúscula) donde lo puso la escolástica, para ubicarse en el terreno, a nuestro entender más productivo, del conocimiento como proceso, y conformar de esta manera una dupla pedagógica con los estudiantes, concibiéndolos (y tratándolos) como sujetos reflexivos y no meros agentes de repetición de conocimientos establecidos.

Propuesta, como se dijo, enmarcada en una perspectiva teórica que nos permita organizar y observar lo real desde un punto de vista específico, sin la cual su conocimiento

no tendría consistencia. Y siempre a partir de una pregunta, que es lo que nos permite corregir y mejorar el conocimiento que tenemos. Como bien decía Bachelard: “El hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor”⁸.

Notas

1. Sin ser tan taxativos en sus planteos –que en este texto tensamos al máximo para poder ejemplificar más claramente nuestra postura– pueden buscarse referencias de estas propuestas en Francis Bacon y, más crítico de la postura empirista aunque sin abandonarla, David Hume.
2. Ackerman, Sebastián (2012), “La relación entre profesores y estudiantes y la producción de conocimiento en el vínculo áulico”, en XIX Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. Año XIII, volumen XIX.
3. El referente empírico, en esta propuesta (que podríamos denominar, *grosso modo*, epistemología francesa), no es dejado de lado. Simplemente, lo que se señala es que su conocimiento depende de la mirada desde la que se haga el análisis. Y que, además, ese conocimiento no transforma al objeto real, sino que tan solo cambia el conocimiento que se tiene del objeto; es decir, le “agrega su conocimiento”. Como lo señala Louis Althusser (atento lector de Bachelard): “He sugerido que si todo conocimiento, cuando es adquirido, es por ciento el conocimiento de un objeto real que ‘tanto antes como después’ sigue siendo independiente del espíritu, entonces quizá no fuese inútil interrogarse acerca del intervalo que separa ese ‘antes’ de ese ‘después’, que es el proceso mismo de conocimiento, y reconocer que tal proceso, definido por el ‘trabajo de elaboración’ de formas sucesivas se inscribía precisamente desde el comienzo hasta el fin dentro de una transformación que no afecta al objeto real sino a sus lugartenientes, las intuiciones y representaciones iniciales, y luego a los conceptos ulteriores. De allí mi tesis: si el proceso de conocimiento no transforma al objeto real sino sólo a su intuición en conceptos y luego en concreto de pensamiento, y si todo este proceso –como repite Marx– ocurre ‘en el pensamiento’ y no en el objeto real, entonces lo que sucede es que el ‘pensamiento’ trabaja –a propósito del objeto real y para conocerlo– sobre una ‘materia’ distinta que ese objeto real: trabaja sobre las formas transitorias que designan a ese objeto real en el proceso de transformación y lo hace para producir finalmente su concepto, el concreto de pensamiento. (...) El conocimiento de lo concreto no se encuentra en el comienzo sino al cabo del análisis, y el análisis sólo es posible sobre la base de los conceptos de Marx y no de las evidencias inmediatas de lo concreto –de las que no se puede prescindir– pero las cuales no exhiben su conocimiento sobre el rostro.” Althusser, Louis (2002), “Defensa de Tesis en Amiens” en *Posiciones*, Editorial Nacional, Madrid, p. 143, 145.
4. Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2008), *El oficio de sociólogo*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
5. Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI, México, p. 21.
6. Ídem.
7. Ackerman, Sebastián E., op cit.

Bibliografía

Ackerman, S. (2012), “La relación entre profesores y estudiantes y la producción de conocimiento en el vínculo áulico”, en XIX Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. Año XIII, volumen XIX.

Althusser, L. (2002), "Defensa de Tesis en Amiens" en *Posiciones*, Madrid: Editorial Nacional.

Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C. (2008), *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Abstract: The concept everybody has of knowledge is related to the pedagogical gaze. The classic shapes are as essences belonging to discover things, and as a construction that involves a process. Each represents a pedagogical work: discoveries are transmitted, are perceived as unchangeable, and goes from who owns it and who does not, but instead of understanding it as a process involves a researcher or teacher involvement, in which knowledge can be modified, this link is built in the aulic space, pointing more to the process than the product itself.

Keywords: Epistemology - Education - Classroom - Investigator - Learning Processes.

Resumo: A concepção que as pessoas têm do conhecimento está em relação com a mirada pedagógica. As formas clássicas são: como um

descobrir essências das coisas e como uma construção que implica um processo. Cada uma supõe um trabalho pedagógico: os descobrimentos se transmitem, se percebem como imodificáveis, e vão de quem o possui a quem não; em cambio, entende-lo como processo supõe a intervenção do pesquisador ou professor, no qual o conhecimento pode ser modificado, este se constrói no vínculo áulico, apontando mais aos processos que ao produto em se.

Palavras chave: Epistemologia - Pedagogia - Aula - Pesquisador - Processos de Aprendizagem.

(*) **Sebastián E. Ackerman.** Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Maestrando (con el título intermedio de Especialista en Gestión de la Empresa Periodística) en Periodismo por la misma Facultad. Docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

La formación universitaria con la visión del diseño como un proceso industrial

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 174-176. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Alejandro Aramayo (*)

Resumen: El diseñador aún se comporta como un artesano que crea piezas con improntas únicas -se esfuerza por eso-, en vez de tratar de ingresar al modelo industrial.

Partiendo del análisis del nuevo plan de estudios de las Carreras de Diseño recientemente implementado en la UNNOBA, surge la inquietud y necesidad de definir firmemente el perfil del futuro egresado. «Si bien es cierto que una particularidad de esta disciplina es su movilidad, sus límites imprecisos, también es cierto que ya tiene más de un siglo de historia como práctica, y bien podría haber desarrollado con mayor rigor un corpus teórico que le permita definirse con mayor claridad».

Palabras clave: Formación - Plan de estudios - Estudiante universitario - Egresado - Proceso.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 176]

¿El fin del artesano?

Si bien es cierto que una particularidad de esta disciplina es su movilidad, sus límites imprecisos, también es cierto que ya tiene más de un siglo de historia como práctica, y bien podría haber desarrollado con mayor rigor un corpus teórico que le permita definirse con mayor claridad¹.

La propuesta innovadora del nuevo plan de estudios de las carreras de Diseño de la UNNOBA, con un fuerte sustento en la investigación permite:

- Referenciar el plan a las necesidades sociales y propiciar un plan de estudios socialmente útil.
- Solventar la falta de planificación de la relación aparato productivo/ aparato educativo (la libre inversión no se ejerce en los lugares necesarios sino en los más rentables).
- Determinar explícitamente qué prácticas profesionales resulta prioritario atender en el plan de estudios.
- Definir el perfil profesional contextualizado con un plan de carrera universitaria sin perder de vista la totalidad histórico social de la comunidad².

De los alcances de los títulos surge la pregunta ¿en cual marco profesional el egresado podrá desarrollar las actividades en las que estará capacitado?

Actualmente el diseñador se comporta como un artesano; reducido en su cubículo crea piezas con improntas únicas e irrepetibles, se esfuerza por eso, pero luego las comercializa al minoreo en un mercado que por desconocer el proceso las paga al valor que tendría un “Recuerdo de Cafayate” en cualquier puesto de venta ambulante de ese pintoresco pueblo de la Quebrada Salteña.

Son pocos los que alcanzan el reconocimiento de un “artista”, al que su producción se valora de otro modo por su calidad, originalidad, detalle, etc. A fin de cuentas se valora su genialidad.

¿Es sustentable y real la suposición de que todos los egresados luego de un proceso de maduración –experiencia, práctica, actualización constante, etc.– lograrán que su trabajo artesanal sea considerado lo suficientemente bueno como para alcanzar un prestigio, reconocimiento y un valor que supere con creces los costos de su producción? En todas las profesiones existen personalidades destacadas que marcan hitos y generan tendencias. Pero también en casi todas las profesiones existen marcos contenedores que delimitan funciones e instituciones legitimadas que parametrizan su ejercicio.

Es así que un egresado de la carrera de Abogacía³, estadísticamente tendrá pocas posibilidades de emular los logros y exposición mediática de Fernando Burlando⁴, pero sí podrá desde el momento de su egreso establecer su posición y mensurar sus ingresos logrando previsibilidad y contención.

Salvo que por su incapacidad pierda su matrícula, manteniéndose en el límite de su escalafón podrá obtener una compensación monetaria establecida por las instituciones legitimadas y aceptadas por todos los individuos que requieran sus servicios.

Partiendo de esta base NO MENOR, la carrera que realice como profesional podrá llevarlo a otros niveles dentro del complejo sistema social - productivo.

Cómo puede la universidad resolver en alguna medida esta compleja disyuntiva en un campo cuyos límites no están marcados y constantemente ingresan en conflicto o superposición con otros

- Dando a entender que –desde siempre– el diseño está inmerso en el proceso industrial como un engranaje fundamental y hoy más que nunca es necesario para reasignar valor a muchas piezas que a diario consumimos todos los habitantes de este planeta de recursos finitos⁵ (y aquí me refiero a todos los diseños, desde el mobiliario hasta las nuevas tendencias en libros digitales necesitan constantemente rediseñarse y adecuarse a los urgentes requerimientos de reducción de impacto ambiental y promoción de la sustentabilidad en todo el proceso: producción, consumo y desecho).

- Instruyendo que diseñador debería moverse en “manada” pero de grupos multidisciplinarios donde varias

especializaciones interactúen; las afines (gráfico, industrial, textil) y muy particularmente las tecnológicas (informática, TICs, biotecnología, etc.).

El diseñador debe abandonar su visión de artesano con aspiraciones de artista y reclamos salariales de un operario y concebirse como gestor de innovación que puede cambiar el proceso industrial con el que interactúa.

- Incentivando desde el inicio de la carrera el interés por la investigación y desarrollo ya que estos son los pilares con los que podrá seguir produciendo la innovación necesaria en un campo de características muy dinámicas⁶.

Si tomamos como ejemplos trabajos realizados hace 10 años en proyectos de tesis de alumnos de las carreras de diseño; hoy el avance de las tecnologías, su masividad, la facilidad de uso por parte de los nativos digitales, los bajos costos, la reducción de la brecha digital y otros factores, permiten que llegue a los mismos resultados ya en los primeros años de la carrera, o sea que los planes de estudios que no acompañaron este dinamismo están –mínimamente– 3 años obsoletos. Si no hay un constante flujo de profesionales que generen I+D en el campo del diseño, los límites se van diluyendo cada vez más y las distancias con el mundo real y productivo se hacen insalvables.

- Identificando constantemente los nichos productivos en los que el diseñador puede insertarse, explicando los alcances de las funciones en las que el diseñador podrá desarrollar sus competencias.

El Diseño en si es un proceso que se sigue para conseguir un fin determinado pero que este proceso no es estandarizado; es decir, que el proceso se da de acuerdo a las necesidades del diseñador y del problema, por lo tanto el Diseñador debe estar preparado para utilizar los pasos adecuados para que su diseño sea el más indicado.

- Promoviendo que desde el momento que se concibe al diseño como un proceso industrial el mismo puede SI puede ser estandarizado y seguir normas de calidad que lo certifiquen. Esto además de garantizar una producción estable le da un gran valor agregado y lo distingue del producto artesanal.

¿Debemos seguir produciendo artesanías o tenemos que ingresar de lleno en un proceso industrial?

Es un debate que se debería dar en una etapa en la que la carrera ya tiene la edad suficiente y es altamente necesario para conocer nuestra condición.

No se propone la anulación de un modelo que sobrevivió muchos años y donde hay casos exitosos, pero la intención es definir una postura como institución, sobre el tipo de profesional que se entregará a un mundo con una necesidad imperiosa de cambios y procesos.

Como ejemplo el software ya se dio cuenta, desde hace años se está hablando de la industria del software y en muchas jurisdicciones de la Argentina las empresas de

este rubro se enmarcan en los beneficios de las leyes de promoción industrial que promueven su desarrollo (reducción de impuestos, planes de promoción, subsidios, etc.) Esta industria está muy relacionada con el diseño y requiere constantemente profesionales que ingresan a sus filas, pero todavía la tendencia actual de los egresados de diseño es montar su propio “artesano” en vez de tratar de ingresar al modelo industrial.

Notas

1. Fragmento de la introducción del Plan de Estudios 2010 de las Carreras de Diseño - UNNOBA.
2. IDEM.
3. Similar comparación puede aplicarse a la medicina.
4. Abogado argentino muy ligado a casos con gran repercusión en los medios de comunicación.
5. Me refiero a que todos los diseños, desde el mobiliario hasta las nuevas tendencias en libros digitales, necesitan constantemente rediseñarse y adecuarse a los urgentes requerimientos de reducción de impacto ambiental y promoción de la sustentabilidad en todo el proceso: producción, consumo y desecho.
6. Si consideramos los trabajos realizados hace diez años en proyectos de tesis de alumnos de las carreras de diseño, hoy el avance de las tecnologías, su masividad, la facilidad de uso por parte de los nativos digitales, los bajos costos, la reducción de la brecha digital y otros factores, permiten que se llegue a los mismos resultados ya en los primeros años de la carrera; o sea que los planes de estudios que no acompañaron este dinamismo están —mínimamente— tres años obsoletos.

Abstract: The designer still behaves like a craftsman who creates pieces with unique impressions –they strive because of that– instead of trying to enter the industrial model.

Based on the analysis of the new planning of the design careers in UNNOBA recently implemented, the profile of the future graduate must be defined. “While it is true that a peculiarity of this discipline is its mobility, its vague boundaries, it is also true that it has over a century of history as a practice, and may well have more rigorously developed a body of theory that allows defining more clearly”.

Keywords: Education - Curriculum - University Student - Graduate - Process.

Resumo: O designer comporta-se ainda como um artesão que cria peças com características únicas –esforça-se por isso– em vez de procurar ingressar ao modelo industrial.

Partindo da análise do novo plano de estudos das carreiras de design implementadas recentemente na UNNOBA, surge a inquietude e necessidade de definir firmemente o perfil do futuro egresso. Se bem é certo que uma particularidade de esta disciplina é sua possibilidade de movimento, seus limites imprecisos, também é certo que já tem mais de um século de história como prática, e bem poderia haver desenvolvido um corpus teórico mais rigoroso que lhe permita definir-se com maior claridade.

Palavras chave: Formação - Plano de estudos - Estudante universitário - Egresso - Processo.

(*) **Alejandro Aramayo.** Diseñador en Comunicación Visual de la Universidad Nacional de La Plata. Socio fundador y presidente (período 2003, 2008) de la Asociación de Diseñadores en Comunicación Visual de la Provincia de Jujuy. Actualmente se desempeña como Director Creativo de Altura SRL, Industria Creativa y es docente en la U.N.NO.B.A.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Diversificación en la enseñanza del Diseño Gráfico. Comprender el aula como un espacio heterogéneo de aprendizaje

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 176-178. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Fabián Bautista Saucedo (*)

Resumen: El siguiente texto busca comprender el aula como un espacio heterogéneo de aprendizaje, lo que ayudará a formar los diseñadores que nuestra profesión necesita con urgencia.

Palabras clave: Enseñanza - Aula - Aprendizaje - Diversificación - Diseño Gráfico.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 178]

Uno de los grandes problemas que enfrentamos los académicos en las aulas de diseño gráfico, es la complejidad

y dinamismo que nuestra disciplina y los estudiantes imprimen a cada sesión.

Nos enfrentamos a jóvenes inquietos, multifuncionales, absorbidos en los medios digitales, críticos y conscientes de que las soluciones de diseño deben ser inmediatas. Quizá una de las principales deficiencias de quienes impartimos clases de diseño, y esto se replica en cualquier otra disciplina, es la concepción de la enseñanza desde un punto de vista absolutista. De modo que, por lo general, partimos de una tesis falsa al concretizar en un cuerpo homogéneo a todos los estudiantes dejando de lado la diversidad, sus particularidades que los diferencian y los convierten en seres únicos; seres que aprenden de manera específica.

Como profesores preparamos nuestras sesiones asumiendo que nos dirigimos a un solo espectador, pasando por alto muchos aspectos que obligan a realizar diferenciaciones. No sólo se trata de cuestiones de género, socioeconómicas, políticas o religiosas. Como docentes debemos estar preparados para afrontar una realidad evidente; cada estudiante construye su conocimiento de manera autónoma, ligado al proceso de afirmación de su identidad en evolución.

Aquí es donde a menudo fallamos en nuestra labor ya que no ayudamos a fortalecer las cualidades de cada estudiante. El error estriba desde la detección de las mismas. Pensemos en un grupo de nuevo ingreso a la carrera de diseño gráfico, si bien muchos tienen una visión en común, y en ocasiones errónea de lo que es la profesión, cada uno de los alumnos posee una cosmovisión única que se diferencia por completo de su compañero. Existen personas que les fascina la animación, otras cuya pasión es la imagen fija y unas más que desean ser editores de alguna revista. Pero lo más importante es que cada uno de ellos aprende de manera distinta. De modo que al paso de las primeras clases debemos poder discernir cuáles son sus habilidades y áreas de oportunidad.

Este esquema es el que rige la forma de trabajo de las agencias profesionales de diseño, en donde se organiza un equipo de trabajo con cualidades distintas que al sumarse producen resultados holísticos.

Diversificación; hacer que el estudiante produzca

Diversificar el aprendizaje es un concepto que implica la comprensión profunda de la heterogeneidad de los estudiantes. De modo que el reto para el educador es lograr asignar tareas diferenciadas a cada uno de ellos para lograr que su desarrollo corresponda a los aspectos individuales que los caracterizan. Es así como el manejo de la diversidad en el aula de diseño, obliga a que como docentes observemos y reflexionemos sobre el perfil y el desempeño de cada alumno para designar distintas labores que construyan un objetivo común. (Tomlinson, 2005, p. 44)

Además, si consideramos que la elaboración de un proyecto de diseño es una labor compleja, esto nos obliga a que detectemos las cualidades de cada estudiante para desarrollar las distintas actividades y potenciar así su conocimiento.

De esta manera, los estudiantes que tienen un desarrollado sentido de análisis se les debe asignar procesos de investigación y conceptualización. En tanto que los alumnos con un perfil extrovertido y dinámico se les

puede enfocar hacia la obtención de datos en estudios de campo o la ejecución técnica del diseño.

Si diversificamos el aula, podremos obtener como resultado una cohesión en el grupo que desencadenará sinergias por demás interesantes en las cuales los estudiantes unirán sus capacidades para desarrollar lo mejor posible los productos de diseño. Esto no significa que se aisle el conocimiento al volver específica la construcción de las tareas de diseño. Por el contrario, cada alumno valora y aprende del otro si logramos construir una comunidad de aprendizaje. Esto favorecerá el crecimiento de nuevas aptitudes en los alumnos producto de la sociabilización de las asignaciones académicas.

En suma, diversificar el aula nos ayuda a evitar que los estudiantes más avanzados se detengan al plantearlos retos que los mantengan en un nivel de superación constante. En contraparte, aquellos alumnos con deficiencias específicas se desarrollarán mejor si les asignamos labores mediante las cuales puedan descubrir los talentos que poseen y acrecentarlos.

De este modo, los estudiantes serán capaces de realizar una investigación cercana a la comprensión profunda de los fenómenos sociales mediante un abordaje que involucre distintas habilidades y enfoques disciplinares. Además, podremos propiciar que el grupo elabore su propio marco referencial el cual será imprescindible para elaborar una estrategia de persuasión que movilice las emociones del auditorio a quien se dirigirá el diseño. Para los profesores, esta forma de concebir el proyecto de diseño nos da la libertad de utilizar todos los canales que están a nuestro alcance para que el aprendizaje sea construido por los mismos estudiantes.

Además, un alumno que vive su educación en un ambiente donde la diversificación es una constante, se prepara mejor para participar en un mundo donde la colaboración se convierte en una máxima. Fomentar espacios donde cada persona desarrolle sus talentos, propicia que el conjunto logre una mejora continua basada en la experiencia de la diversidad.

A modo de conclusión, podemos enumerar puntos fundamentales para construir un ambiente de aprendizaje diversificado en el aula de diseño.

1. Conocer las características de cada uno de los estudiantes. Este punto es crítico y demanda un agudo sentido de observación y análisis por parte del docente. Se sugiere elaborar varios ejercicios que proporcionen indicadores sobre las fortalezas de cada alumno. Variar las dinámicas en el aula nos ayudará a la identificación temprana de las capacidades de nuestros alumnos.

2. Generar un ambiente de respeto en donde cada estudiante pueda construir sin límites su propio conocimiento. Recordemos que de suyo el diseño gráfico es una profesión altamente competitiva, sin embargo en el aula se debe generar un espacio en donde cada individuo pueda aportar sin menospreciar el avance del otro. La tarea del docente es que se viva una atmósfera en donde se favorezca el aprendizaje por medio de la valoración de las virtudes del compañero para generar así un crecimiento colectivo. La competencia desmedida cuyo único propósito es evidenciar quién es el mejor, debemos confinarla a los programas de *reality* televisivo.

3. Alejarse del esquema clásico en el cual el profesor habla y el estudiante escucha de manera pasiva. La diversificación en el aula implica también que el estudiante sea el actor principal en su proceso de aprendizaje. Para fomentar este nuevo proceso, se sugiere el seguimiento de proyectos cortos de diseño en el salón de clase, discusión de lecturas entre compañeros, organización de debates para poder profundizar en los conceptos de diseño, experimentos visuales y análisis de estudios de caso. Al favorecer este esquema los alumnos se acompañarán en su aprendizaje, logrando así que quienes avanzan más rápido ayuden a sus compañeros. De este modo generamos un círculo virtuoso en la enseñanza del diseño.

4. Los docentes somos guías que facilitan el aprendizaje del alumno a partir de su propia experiencia. Aquí recomendamos que se realicen procesos de vinculación con organizaciones externas a la Universidad para que se desarrollen proyectos de diseño reales. En nuestra experiencia, el estudiante se involucra de manera profunda con este tipo de programas debido a que es una oportunidad de interactuar de manera directa con un cliente y su problema de diseño.

Si como académicos deseamos generar un cambio positivo en nuestra profesión, debemos comenzar en el aula, que al final de cuentas, es donde se gestan los diseñadores que pueden construir la diferencia que como gremio necesitamos.

Cómo enseñar las posibilidades infinitas de la redacción creativa

Betina Mariel Bensignor (*)

Resumen: El desafío es cómo desarrollar una manera “académica” de enseñar la escritura creativa sin restringir la libertad. Las palabras son el soporte vital de la escritura y permiten infinidad de conexiones. Lo escrito es vehículo de conceptos, y éstos son infinitos: siempre se puede combinar de una nueva manera, agregar, corregir, improvisar, cambiar, variar, desarrollar, descubrir o inventar nuevos sentidos. Siempre.

Pero es al escribir cuando se aclaran los pensamientos; no es antes, sino durante la escritura que se comprende el sentido que va tomando el texto.

Palabras clave: Enseñanza - Creatividad - Escritura - Taller - Libertad.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 181]

Después de coordinar talleres de escritura creativa durante muchos años en forma independiente, me encontré con el desafío de implementar una manera “académica” de enfocar la enseñanza de esta herramienta en la cátedra de Redacción Publicitaria I en la Universidad de Palermo. Mi confianza y experiencia en el área práctica y en la

Bibliografía

Tomlinson, C.A. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Abstract: This text looks for the comprehension of the classroom as a heterogeneous place of learning what will help to form designers that our profession urgently needs.

Key words: Teaching - Classroom - Learning - Diversification - Graphic Design.

Resumo: O texto procura compreender a classe como um espaço heterogêneo de aprendizagem, o que ajudará a formar aos designers que nossa profissão necessita com urgência.

Palavras chave: Ensino - Classe - Aprendizagem - Diversificação - Design gráfico.

(*) **Fabián Bautista Saucedo.** Licenciado en Diseño de la Comunicación Gráfica y Magister en Ciencias y Artes para el Diseño por la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México. Profesor de tiempo completo y Director de la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad campus Tijuana.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 178-181 ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

La práctica de la escritura “viva”

La escritura es una actividad infaltable en todas las organizaciones y actividades profesionales. No solamente los escritores literarios o los creativos expresan ideas por escrito, también los planes de negocio, memorias y balances, actas, informes, cotizaciones, memos, CVs, demandas legales, clases, mails, conferencias y una larga lista de documentos y actividades requieren precisión y fluidez a la hora de plasmar conceptos por escrito.

Si bien se trata, en la mayoría de estos casos, de un tipo de escritura funcional que admite muy pocos aportes personales (como en el caso de los textos empresariales o los académicos), el “músculo” de la escritura es el mismo y se fortalece mediante la incorporación de herramientas y recursos creativos, que hacen del escribir un proceso tan natural como el hablar o el danzar.

Escribir en forma creativa es una experiencia que revitaliza porque da cauce al impulso vital que se corporiza a través de las palabras escritas. Por eso, además de ser una fuente de placer y descubrimiento (propio y del mundo), genera una sensación de poder, en el mejor sentido del término. Cuando los alumnos descubren esta sensación, el vínculo con la escritura cambia de manera irreversible. De ser algo reglamentario o tedioso, pasa a ocupar un lugar relacionado con la potencia, con el registro de una adquisición que abre innumerables puertas, es decir, una herramienta poderosa.

La escritura como una manifestación biológica

En la escritura creativa podemos ser más auténticamente nosotros mismos cuando nos entregamos al desconocimiento del próximo paso. Esa es la primera clave. Al escribir sabemos, a lo sumo, qué parte del camino está bajo nuestros pies en el instante presente. Un segundo después estaremos en otro lugar y no somos dueños de prever cuál. Por eso, considero que la escritura creativa es un territorio de máxima libertad en el que no hay decisiones a tomar, opiniones o juicios que formular, sino un impulso a seguir, una respuesta biológica, corporal, ante un estímulo, que nos lleva a volcar una parte significativa de nuestra mente no conciente en el papel (o la computadora).

En este sentido, me aventuro a afirmar que este tipo de escritura se incorpora y se desarrolla como un hecho biológico que guarda un correlato con el impulso a danzar cuando sentimos el estímulo musical. No hay allí una decisión ni una acción voluntaria, sino un fluir hacia que conecta nuestro interior con una forma de expresión que nos permite manifestarnos de un modo auténtico y, por lo tanto, único. Esto es lo que le da el componente creativo, su carácter inédito.

¿Escribir, yo?

Cuánta mistificación hay en torno a la creatividad y la expresión escrita. Parecería que la actitud creativa es un talento reservado a unos pocos privilegiados. Y escribir, directamente, una actividad para maestros de la talla de Borges, Cervantes o, en este caso, para dotados como Ogilvy o Bernbach.

Las principales dificultades que enfrenta la escritura creativa radican en la idealización del acto creativo. Otros obstáculos se relacionan más con una traba que solemos encontrar al tener que abandonar el control o ante la consigna de abstenernos de opinar sobre lo que acabamos de escribir. Muchas veces lleva más trabajo despojarse de viejos hábitos negativos que adquirir nuevos hábitos positivos. Los juicios, las valoraciones (generalmente descalificadoras) y la crítica, son más frecuentes que la calificación positiva y la aceptación, aún sabiendo que lo que surge espontáneamente no es una versión definitiva, que cada texto requiere un proceso de corrección en una etapa posterior.

Queremos prever, anticiparnos, nos gusta conducir hacia dónde va la cosa. Esto no interfiere con la producción estética, pero atenta contra la fluidez necesaria en todo proceso creativo, porque dirigir voluntariamente aquello que queremos escribir sólo nos lleva a un lugar conocido, no podemos arribar a un nuevo destino yendo por un camino ya recorrido, por una vía prevista.

¿Cuál es la salida, entonces? En primer lugar, confiar. Parecería una obviedad, pero la mayoría de las personas no creen que puedan escribir algo “original”. Muchos alumnos salen de las primeras clases de escritura creativa satisfechos y contentos, pero sin explicarse porqué. Y esa falta de fundamento parece situarlos en un lugar incómodo, emparentado con el azar.

Yo sé fehacientemente que este proceso no es azaroso, pero los alumnos no; y en lugar de abrirse a una nueva experiencia de exploración, enumeran una serie de justificaciones y motivos por los cuales nunca escribieron hasta ese momento, lo que se convierte en argumento de porqué creen que nunca van a poder escribir o porqué consideran que lo que producen por escrito no tiene valor. También aparece la vergüenza frente a la exposición y la autodescalificación. Parecería que los demás siempre escriben mejor que uno, y que siempre los otros son más originales. Por eso, no me canso de repetirles a los alumnos que todos tenemos algo para decir, algo que no está escrito por nadie; es esa originalidad lo que me interesa descubrir juntos a través de escritura creativa.

La libertad es una construcción

Escribir en forma espontánea es como dar un salto sin verificar previamente qué hay abajo: podría haber una piscina, un colchón de heno, un minotauro, un precipicio, una galaxia desconocida... No lo sabemos en el momento en que vamos hacia el papel. Sólo sabemos que, una vez más, la birome irá deslizándose con una autonomía prácticamente inexplicable hacia un lugar que desconocemos.

Entonces, el papel se convierte en una vasija donde vertimos partes significativas de nuestra vida interior, algo así como un mapa con senderos de tinta que representa una realidad personal, en forma realista o fantástica. Es en el papel donde encontramos acogida a nuestras ideas, recuerdos y emociones, como la expresión de un movimiento del ser, tal como podrían serlo también la danza, el teatro o el canto espontáneos (no académicos). Así como nos sobreviene el impulso hacia la danza

cuando la música nos estimula, sin mediar la voluntad, del mismo modo sentimos el impulso hacia el papel (o la computadora) cuando una idea, un proyecto o una emoción nos estimulan.

Sin embargo, la escritura es diferente en varios sentidos. Todos nos expresamos constantemente, de uno u otro modo. Aún por medio del silencio o la ausencia, que tantas veces decodificamos como una falta de respuesta; también en esos casos estamos expresándonos. No obstante, de todas las formas en que podemos manifestarnos, escribir es aquella que posibilita cosas imposibles en otras áreas, como por ejemplo: estar y no estar a la vez, ser otra persona, estar en el mundo antes de nuestro nacimiento, reparar una realidad dolorosa, construir nuevos sentidos, ver el punto de vista de otros, unir dos planos que antes estaban separados, revelar nuestras zonas ignoradas, provocar una reacción, inventar de un modo único y personal y, lo más interesante: apropiarse, literalmente, de las infinitas posibilidades que ofrece el crear un texto. Esto es así porque las palabras, que son el soporte vital de la escritura, permiten infinitas conexiones, cosa que no pueden el cuerpo de la danza o del teatro, la voz o la pintura, por estar mediados por un soporte físico.

Lo escrito, si bien se construye con un número limitado de palabras, es vehículo de conceptos, y éstos son verdaderamente infinitos: siempre se puede combinar de una nueva manera, agregar, corregir, improvisar, cambiar, variar, desarrollar, descubrir o inventar nuevos sentidos. Siempre. Y es al escribir cuando se aclaran los pensamientos, no es antes sino durante la escritura que se comprende el sentido que va tomando el texto en forma prácticamente autónoma, independiente de la voluntad o control.

Escribir es patrimonio de la humanidad

Se sabe que lo que existió antes de la escritura es lo que se llama Prehistoria. Tal es el grado de importancia del poder dar cuenta y dejar asentado un hito histórico, un dato, un calendario, escribir permite transmitir de generación en generación.

La escritura no es patrimonio de unos pocos dotados, sino una capacidad que todos tenemos. Esto mismo es lo que confirman la mayoría de los alumnos en las clases de escritura creativa, cuando comparten sus experiencias: “Uno termina mostrando lo que es a través de la escritura”.

“El taller nos permitió descontracturar la forma de escribir o de pensar”.

“Tenemos más herramientas para ver de otra forma”.

“Pudimos ampliar detalles, escribir de diferentes formas y en distintos estilos, y sobre todo, entender diferentes puntos de vista”.

“La escritura me permite ver la cantidad de habitantes que hay dentro de uno”.

“En las clases de escritura es como si nos mostraras cómo el títerero mueve los hilos de la marioneta”.

“Me pasó de sentir muy integrado lo espiritual, lo psicológico y la experiencia”.

“Fue una manera divertida de entender cómo ven los demás”.

“Antes me daba vergüenza escribir y, más todavía, mostrar lo que había escrito, pero de a poco me fui soltando”.

“Escribir es una experiencia refrescante”.

“Utilizar estas herramientas de una manera sencilla y segura que me permite mover las fichas en mi propio trabajo, ver nuevas maneras de pensar, distintas alternativas”.

“Me ayudó a ver cómo hacen los demás lo mismo que estoy haciendo yo, me dio confianza”.

“El taller imprimió una dinámica muy vital”.

Como facilitadora, es reconfortante sentir que uno es un canal para que esto suceda, para que las emociones encuentren su cauce y, fundamentalmente, para que surja lo auténtico, lo único de cada persona a través de la escritura creativa.

Esto que afirmo no es novedoso, muchos escritores consagrados expresaron conceptos similares acerca de la escritura creativa, como por ejemplo:

“Ser escritor son como momentos en que el cielo y la tierra se tocan, y uno es inmortal por un ratito”. (Eduardo Galeano)

“El escritor, fatalmente, se hace. Y en esa tarea, los ritos y los métodos ayudan. Se requiere un 99% de talento, 99% de disciplina y 99% de trabajo para lograrlo”. (William Faulkner)

Las cosas se me ocurren en forma de frases, como a otros se les ocurren en forma de imágenes o de melodías... Lo que me gusta de estar escribiendo es que la obra actúa como un principio ordenador que organiza el caos del mundo. Si no estoy escribiendo algo, todas las cosas que percibo pasan, se pierden, se dispersan. Para mí, es muy placentero el falso orden que propone la escritura. La escritura, para mí, es una especie de descubrimiento permanente. (Martín Caparró)

“El poeta goza de ese incomparable privilegio de poder ser, a su antojo, él mismo y también otro”. (Charles Baudelaire)

No me siento dueña de mis relatos, tienen vida propia, son autónomos y más poderosos que yo. No me identifico con ellos, no comparto sus ideas, ni su visión del mundo. Se producen en mi cabeza sin mi permiso, y cuando los suelto, es porque me han vencido. (Luisa Castro)

Y también, en su libro *El zen en el arte de la escritura*, Ray Bradbury, uno de los colosos de la creatividad, afirmaba acerca de la escritura espontánea:

En la rapidez está la verdad. Cuanto más pronto se suelte uno, cuanto más deprisa escriba, más sincero será. En la vacilación hay pensamiento. Con la demostra surge el esfuerzo por un estilo, y se posterga el salto sobre la verdad...

Y concluye: “Lo que para los demás es el Inconsciente, para el que escribe se convierte en la Musa. Son dos nombres de lo mismo”.

Final abierto

Desde el minuto uno de la primera clase mis alumnos de la Universidad de Palermo se presentaron por escrito.

Cada uno hizo un anuncio publicitario de sí mismo. A partir de ahí surgió el análisis de cada pieza: si se trata de un producto, una marca o un servicio; según el estilo, para qué medio sería adecuado; para cuáles no; a quién se dirigieron en el mensaje, qué “vendían” y otros aspectos que les permitieron tomar conciencia de que la creatividad no es un flecha lanzada al vacío. Comprendieron en forma práctica y concreta que los mensajes se escriben para algo y para alguien. De hecho, uno de los temas incluidos en un trabajo práctico fue argumentar el porqué del refrán popular chino: “Una flecha sin un objetivo, jamás dará en un blanco”.

Con esto quiero ilustrar que desde el comienzo abordamos todos los aspectos contenidos en el programa, sólo que en forma gradual. Y luego, después de la experiencia (nunca antes), viene el análisis, la toma de conciencia, la conceptualización, la profundización y la asimilación del conocimiento. A partir de ahí utilizan conscientemente y a voluntad las herramientas adquiridas.

Llegando al último tramo del cuatrimestre, sin tener todavía notas finales, me aventuro a decir que recorrimos un camino lleno de aprendizajes, tanto mis alumnos como yo, que pudimos dar lugar a lo creativo de cada uno, compartimos ideas, desafíos y, fundamentalmente, recorrimos kilómetros de tinta que nos llevaron a nuevos titulares, textos y slogans osados e innovadores. Cada uno pudo descubrir el creativo que llevaba dentro y desarrollar herramientas que posibiliten, más que aprobar una materia, entender cuánto trabajo y cuánto conocimiento hay detrás de una simple frase publicitaria.

Abstract: The challenge is how to develop an “academic” way to teach creative writing without restricting freedom.

Words are the life support of writing and allow plenty of connections. The writing is vehicle concepts, and these are infinite: always be combined in a new way, add, edit, improvise, change, develop, discover or invent new meanings, forever.

But it is to write when clarifying the thoughts not before, but it is during the writing when the sense the text is taking is understood.

Key words: Teaching - Creative - Writing - Workshop - Freedom.

Resumo: O desafio é como desenvolver um modo acadêmico de ensinar a escritura criativa sem restringir a liberdade.

As palavras são os suportes vitais da escritura e permitem infinidade de conexões. O escrito é veículo de conceitos, e estes são infinitos: sempre pode se combinar de uma nova maneira, agregar, corrigir, improvisar, mudar, variar, desenvolver, descobrir ou inventar novos sentidos. Sempre.

Mas é ao escrever quando se aclaram os pensamentos; não é antes, senão durante a escritura que se compreende o sentido que vá tomando o texto.

Palavras chave: Ensino - Criatividade - Escritura - Oficina - Liberdade.

(*) **Betina Mariel Besignor.** Técnica Superior en Publicidad (Fundación de Altos Estudios). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Cómo reconocer a un pequeño Ogilvy sentado en el aula

Marcelo Cabot (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 181-183. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Muchas veces nos adelantamos a decir que alguien no encaja en los cánones sociales. Pero ese alguien puede estar queriendo invitarnos a cambiar nuestras rigideces que se cierran a lo nuevo. Lo nuevo, siempre molesta. Conocer características del ser creativo nos ayuda a saber que a primera vista quizás estas personas no encajarán en moldes sociales, correctos y esperados. Decir “creativo” es pensar en seres pintorescos, pero saber más nos ayuda a conocerlos realmente. A un alumno correcto lo reconocemos fácilmente porque hay empatía con los lugares conocidos. La verdad es que a los Einstein y a los Galileos los aceptamos después. Estemos preparados para verlos y no anularlos.

Palabras clave: Creatividad - Alumno - Individuo - Aula - Docente.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 183]

Para quienes no lo saben, David Ogilvy es un pionero de la publicidad y hoy es el nombre de una de las agencias más reconocidas en el mundo.

Decimos “un Ogilvy”, pero estamos hablando en forma general de un iniciador, de toda persona que lanza una propuesta para hacer las cosas de un modo nuevo. Hablamos de un ser creativo.

En el “cómo reconocer a un talento”, en todo caso lo que nos tendremos que proponer es sospechar de nosotros mismos cuando ese talento aparezca, así podemos alentarlos y no anularlos. Somos profesores que nunca terminan de aprender. Y dudar no es propiedad única de los inseguros, muchas veces es de inteligentes.

A un alumno correcto lo reconocemos fácilmente porque hay empatía con los lugares conocidos: nos encanta que alguien no moleste. Al brillante con genio podremos verlo, pero por momentos nos incomodará. Aunque será mejor preferir alguien que nos desafíe y que nos haga correr de nuestros lugares conocidos.

Este escrito no se trata de una lista de tips a seguir, sino de una reflexión sobre lo que pasa cuando la norma establecida y la creatividad –o lo que rompe formas– se encuentran.

Seguramente no sabremos cómo se hace para reconocerlo, porque será creatividad pura. Será alguien que nos sacará de lo que hasta hoy conocemos.

Conozcamos algunas características para que podamos saber que a primera vista quizás estas personas no encajarán en moldes sociales, correctos y esperados.

El interior del individuo creativo

El Instituto para el Análisis e Investigación de la Personalidad de la Universidad de California llevó a cabo estudios de la personalidad de individuos creativos en diversos campos de la ciencia y de la cultura.

Estos individuos son inteligentes, originales, independientes en su pensar y en su hacer, abiertos a la experiencia de su medio interior y del exterior, intuitivos, estéticamente sensibles y libres de limitaciones inhibitorias. Poseen también un alto grado de energía, un compromiso perseverante en el esfuerzo creador y un fuerte sentido de predestinación, que incluye cierto grado de capacidad de decisión y egoísmo.

También se cuentan entre las características del individuo creativo, el humor, la curiosidad, el afán de manipular los objetos, la capacidad para encontrar interrogantes y para estructurar de otra forma las ideas que se presentan. Las características de personalidad que se citan son las de autonomía, femineidad de los intereses, dominancia, autoafirmación, autoaceptación y complejidad psicológica. Para resumir diferentes investigaciones acerca de las características de la creatividad podríamos agrupar los resultados de la siguiente manera:

“El individuo creativo es capaz de tolerar la ambigüedad conceptual; no se angustia por el desorden configurativo, sino que lo percibe más bien como una limitación a una síntesis de orden superior”. Como parte del informe, los individuos creativos toleraban el desorden mejor

que los que no lo son, y enuncia hipótesis acerca de las personas creativas:

- Prefieren la complejidad y cierto desequilibrio aparente en los fenómenos.
- Son psicodinámicamente más complejos y tienen un mayor ámbito personal de creatividad.
- Más independientes en sus juicios.
- Más autoafirmativos y dominantes.
- Rechazan la represión como mecanismo para el control de los impulsos.
- Dotados de grandes reservas de energía disponible. Esta energía puede ser, con frecuencia, resultado de un alto nivel de salud psíquica.
- El valor es uno de los componentes necesarios en el carácter del creativo. Hace falta valor para hacer frente a la muchedumbre incrédula con una nueva teoría o una obra original. Einstein arriesgó su vida profesional con la teoría de la relatividad, Freud fue objeto de burla, a Darwin se le tachó de enemigo del cristianismo y Galileo fue encarcelado y obligado a retractarse.

Características básicas de las personas altamente creativas

- Son más observadores que la mayoría.
- Expresan verdades a medias.
- Además de ver las cosas como otras personas, las ven de diferente manera.
- Se sienten motivados por su talento y valores.
- Son capaces de manejar y comparar varias ideas al mismo tiempo y efectuar síntesis más elaboradas.
- Su impulso sexual es más acentuado, son más vigorosos físicamente y más sensibles.
- Tanto su vida como su percepción del universo son más complejos.
- Están más conscientes de sus motivaciones y fantasías.
- Su yo es suficientemente fuerte como para efectuar regresiones sin riesgo de desintegración.
- Permiten que la distinción entre sujeto y objeto desaparezca en algunas situaciones, como en el amor y el misticismo.

Negativos a primera vista: por ejemplo, la persona se siente descontenta, perturba la organización, estructura defectos, se equivoca, es terca y temperamental.

Deseables para cualquier ser humano: por ejemplo, la persona que manifiesta creatividad es descripta como altruista, energética, trabajadora, persistente y versátil. Divergentes: por ejemplo, se sienten atraídas hacia lo misterioso, desafían las convenciones sociales, son independientes en sus juicios y pensamiento, sus hábitos son raros y tajantes.

Estos sujetos se interesan poco en los detalles y aspectos prácticos y concretos de la vida, se inclinan a los significados y equivalentes simbólicos de las cosas e ideas, son capaces de tolerar la tensión provocada por valores en conflicto y efectuar una síntesis e integración entre

ambos aspectos. A estas cualidades distintas se agrega el sentido del humor.

La sensibilidad hace referencia a un estado de conciencia de las cosas tal y como ellas son, más bien que tratando de conformarlos a un contexto determinado previamente. La persona creativa es receptiva ante el mundo de los objetos, ante los problemas, ante los demás, ante la evidencia a los impulsos inconscientes.

Otro rasgo generalmente aceptado es el de la tolerancia frente a la ambigüedad. Se trata de la capacidad para aceptar el conflicto, tolerar las incoherencias y contradicciones, aceptar lo desconocido, no sentirse incómodo ante lo ambiguo, lo no del todo exacto, lo inseguro.

El individuo creativo puede posponer sus decisiones y aceptar su dilación como una exigencia y un reto placentero.

La flexibilidad constituye una extensión de los rasgos de receptividad y tolerancia de la ambigüedad.

Estas características permiten al individuo asumir el cambio y sacar provecho de él. Esta flexibilidad permite operar sin estar atado a formas rígidas y escapar a las soluciones tradicionalmente dadas.

Pero siempre volvemos a estar en el comienzo. Hoy es sólo un chico que está ahí sentado, vemos que dice "Ogilvy" escrito en la portada de su trabajo práctico, pero todavía no es Ogilvy. La verdad es que, a los Einstein y a los Galileos los queremos después.

Estemos preparados para verlos y no anularlos.

Abstract: Many times we anticipate that someone does not fit the social standards. But that someone may be willing to invite us to change our rigidities that are closed to new. The new, always bothers.

To know characteristics of being creative helps to know that at first glance may not fit these people in social, correct and expected molds. Saying "creative" is to think in picturesque people, but knowing more helps us to know them really. A right student can be easily recognized because there is empathy with the known places. The truth is that the Einsteins and the Galileos accept them later. Be prepared to see them and not to annul them.

Keywords: Creativity - Student - Guy - Classroom - Teacher.

Resumo: Muitas vezes dizemos que alguém não concorda com os cânones sociais. Mas esse alguém pode estar-nos invitando a mudar nossos preconceitos que se fecham ao novo. O novo sempre molesta. Conhecer características do ser criativo nos ajuda a saber que, a primeira impressão, estas pessoas não coincidem com os modelos sociais, corretos e esperados. Dizer "criativo" é pensar em seres diferentes, mas saber mais nos ajuda a conhecê-los realmente. A um estudante correto o reconhecemos facilmente porque há empatia com os lugares conhecidos. A verdade é que aos Einstein e aos Galileu os aceitamos depois. Devemos estar preparados para vê-los e não anulá-los.

Palavras chave: Criatividade - Estudante - Individuo - Classe - Docente.

(*) **Marcelo Cabot.** Redactor Publicitario de la Asociación Argentina de Agencias de Publicidad. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El artista: un diseñador creativo

Graciela Casella (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 183-186. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Basándonos en la Teoría del Significado (Kreitler & Kreitler, 1990), la investigación trata sobre el uso de referentes arquitectónicos y su relación con la creatividad en diseño. Los resultados de los coeficientes de la regresión realizada entre los factores de los referentes, y las variables de la creatividad indicaron que los aspectos más valorados fueron aquellos que tenían que ver con experiencias y conceptos derivados del referente, y en segundo término los aspectos relacionados con las funciones del referente. Ambos factores estuvieron estrechamente relacionados con la creatividad en diseño. Proponemos un programa de intervención para la enseñanza de diseño.

Palabras clave: Artista - Diseñador - Creatividad - Significado - Arquitectura.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 186]

En los inicios del siglo XX, cuando finaliza la década del 10, termina la Primera Guerra Mundial, en el año 1918,

dejando una Europa devastada, moralmente, económicamente y socialmente, surge un grupo de artistas entre

ellos el arquitecto Walter Gropius, el músico y artista plástico Vasily Kandinsky, Paul Klee, Laszlo Moholy-Nagy, Schlemmer, que, bajo la dirección de Walter Gropius, fundan una Escuela de Artes y Oficios en 1919 en Weimar con el nombre de Bauhaus, dónde se plantan las bases, por medio de una forma distinta de enseñanza, los diseños y utilidades de los objetos, la arquitectura, la pintura, el vestuario, el textil, la escultura, dónde se enfoca de una manera diferente la elaboración y la producción de muebles, experimentando otros materiales, cuyo objetivo era llegar a todos los sectores sociales.

Si nos remontamos a los finales del siglo XIX, la creciente industrialización trajo consigo desastrosas consecuencias, primero en Inglaterra y luego en Alemania, en la producción de los artesanos y de la clase obrera.

El progreso tecnológico generó un cambio en las estructuras sociales y grandes sectores de la población se proletarizaron.

Inglaterra se convierte en el primer país industrializado de Europa.

John Ruskin, escritor inglés, se manifestó en oposición a los cambios producidos por la industrialización y promovió el trabajo medieval.

William Morris, tradujo con hechos las ideas de Ruskin, compartían su aversión a la civilización moderna y consideraban que debían ser inventados cada uno de los objetos de uso diario como cada silla, cada mesa, cada cama, cada cuchara, entre otras. Morris funda talleres de trabajo cuya influencia deriva en un estilo propio, desde la última tercera parte del siglo XIX, el llamado "Arts and Crafts Stil", se inspira en modelos góticos y orientales. Los ingleses habían modificado el sistema educativo en el cual los alumnos debían diseñar sus propios modelos en vez de copiar modelos dados.

Los talleres de Morris representaron un sueño hecho realidad, fuertes intereses económicos respaldaron la reforma educativa. Inglaterra quería mantener su liderazgo en el campo de las artes y oficios.

Se fundaron "gremios de artesanos" que se transformaron en comunas. Morris no se da cuenta que no logra su cometido y que no llega a la masa de la población, se afilia al partido socialista y es uno de los mayores representantes en los años ochenta y noventa.

Pensar en una cultura del pueblo y para el pueblo era uno de los desafíos más importantes en aquellos tiempos de los movimientos culturales innovadores, los cuales también apadrinaron la fundación de la Bauhaus.

En el resto de Europa se trató de imitar los progresos de Inglaterra en el campo de la industria. Para ello era primordial el cambio en los fundamentos de las artes y de la reforma en las políticas educativas. Se fundaron varias instituciones en toda Europa.

La emperatriz Augusta, esposa de Guillermo I de Alemania quería poner fin a la crisis en que se hallaban las artes en el campo de la industria, para ello se fundan escuelas y esta nueva tendencia originada en Inglaterra, pasa a Alemania por intermedio de Bélgica y se introdujo el *Jugendstil* (modernismo) que duró aproximadamente quince años.

Durante seis años, en 1896, el gobierno prusiano envía a Hermann Muthesius a investigar el buen gusto inglés. A su regreso y siguiendo la propuesta se ampliaron los talleres

de Artes y oficios prusianos. Crecieron las escuelas alemanas y se incrementó el número de mujeres con el objeto de cubrir mano de obra cualificada para la industria.

Se fundaron talleres privados por toda Alemania, siguiendo el estilo inglés, donde producían enseres de casa, muebles, textiles, y utensilios de metal. Los talleres de Arts and Crafts de Inglaterra habían rechazado la producción por máquinas, los alemanes la apoyaron sin inconvenientes.

Se desarrolló un programa de fabricación mecánica de muebles.

A fines del siglo XIX, el estilo alemán difería notablemente del estilo de las Arts and Crafts.

Alemania logra ser la primera nación industrializada desde fines del siglo XIX hasta 1914., cuando estalló la Primer Guerra Mundial.

Alemania se convertiría de esta manera en la nación que a través de la fundación de la *Werkbund* (Liga de talleres), logra una exitosa fusión entre arte y economía.

En Munich, artistas y empresarios industriales, se unen para ennoblecer a las artes, la artesanía la industria a través de la propaganda, la educación y los criterios lógicos ante cuestiones importantes.

Calidad de trabajo y mantener la supremacía alemana como potencia comercial.

Los años que presidieron a la Primer Guerra Mundial, fueron ricos en el florecimiento de los movimientos contraculturales y reformadores de la Alemania del emperador Guillermo I. Por primera vez se tenía en cuenta a la juventud, considerándola una edad autónoma y no un estadio preparatorio para la edad adulta.

Más tarde se vincularon las escuelas reformadoras y la Bauhaus. Se llevó a cabo la reforma pedagógica.

Se fundaron escuelas privadas. Se organizaron en el movimiento de los *boy scouts*, sostenían debates, eran vegetarianos y practicaban el nudismo y el antialcoholismo. Proliferaron comunas y cooperativas que no duraban mucho. Una de las pocas excepciones era la colonia "Edén", incluso Walter Gropius soñaba con tener una colonia propia.

Hubo quienes apoyaron estos movimientos, otros, como Nietzsche fueron más pesimistas. Se formaron movimientos culturales, conservadores como el "Grupo Durero" de 1902. Por otro lado, se empezaban a manifestar posiciones anti-judías, nacionalistas y germano-cristiana.

La mujer cada día tenía más protagonismo.

Cuando llegó la primer guerra Mundial, fue recibida con entusiasmo y muchos artistas se alistaron voluntariamente como Otto Dix, Franz Marc, Oskar Kokoschka., Max Beckmann y August Macke. Los intelectuales bregaban por la renovación espiritual, como así el emperador Guillermo II deseaba que Alemania pudiera acreditarse como potencia mundial.

Hasta los años 16-17 no se tenía idea del sentido de la guerra.

Gropius en 1917 había hablado de la urgencia de un cambio en el campo intelectual. Mantenía correspondencia con el arquitecto Van der Velde desde 1915, quién era el fundador y director de la escuela de Artes y Oficios de Weimar. En 1914, antes de la guerra, Van der Velde renuncia a la escuela y propone a Gropius entre otros como sucesor.

La escuela fue clausurada en 1915, pero había otra escuela en Weimar dirigida por Fritz Mackensen quién propuso a Gropius para que dé una clase de arquitectura.

Gropius, siendo aún soldado, publicó: “sugerencias para la fundación de un centro docente como oficina de orientación para industria, comercio y artesanía”, lo envió al Ministerio de Estado del Gran Ducado de Sajonia, y también en la Escuela de artes y Oficios de Turingia, Gropius consideraba que tenía que haber una estrecha relación entre el comerciante, el técnico y el artista.

El Mariscal del Gran Ducado rechazó la propuesta de Gropius, porque prefería un buen artesano industrial frente a una escuela a un arquitecto.

Gropius siguió manteniendo contacto con la escuela. Presentó en la Escuela de Bellas Artes, en el año 1917, un pedido de ampliación del centro con una sección de arquitectura y arte industrial. En 1919, Gropius todavía no había sido nombrado, pero recibe el apoyo unánime del colegio de Profesores, como nuevo director y el mariscal de Palacio y el Gobierno Provisional del entonces estado Sajonia-Weimar, dieron también su aprobación. Gropius asume al cargo en una nueva escuela de Artes y Oficios, dónde presentó programas y proyectos nuevos y el 12 de abril de 1919 se funda la escuela llamada “Bauhaus Estatal de Weimar”

Gropius dijo en 1919:

¡Fundemos un nuevo gremio de artesanos sin las distinciones de clase que levantan una barrera de arrogancia entre el artesano y el artista! Deseemos, concibamos y creemos juntos la nueva estructura del futuro, que abarca la arquitectura, la escultura, y la pintura en una unidad y que algún día brotará hacia el cielo de las manos de un millón de trabajadores como símbolo cristalino de una nueva fe.

Los principios programáticos de Gropius: “La Bauhaus intenta formar en estos talleres un tipo nuevo, aún no existente, de colaboradores para la industria y la artesanía que dominen tecnología y forma en igual medida”.

Las vanguardias artísticas de los años 10 y 20 ven en la devastación dejada por la Primera Guerra Mundial, una oportunidad para crear un nuevo modo de vida, ya no arraigado a los estilos del pasado, sino orientado a transformar el entorno por medio de la aplicación y el uso del arte a los objetos.

La escuela de la Bauhaus hacía que sus alumnos crearan los productos que tuvieran un alto grado de funcionalidad, que cumplieran las exigencias de la producción industrial, que fueran accesibles respondieran a las necesidades de la época. Se analizó teórica y prácticamente el concepto de función. Los talleres que dictaban, contaban con dos profesores: un artista, quién les enseñaba aspectos formales, y un artesano, quién les enseñaba de fabricación o medios de producción. Los artistas que dictaban los talleres venían de las vanguardias de los años 10 y 20. El alumno trabajaba en las clases por el método de la experimentación y descubrimiento personal. Esta metodología tiene su origen en el científico matemático Leibniz, para quién el pensamiento científico debía verificarse en la relación recíproca entre hallazgo (investigación, descubrimiento), y demostración. Desarrolla el

método de arte de la invención que tenía sus bases en el descubrimiento, la certeza y la demostración.

El curso básico dado por Johannes Itten, se basaba en el conocimiento de los principios del diseño y la naturaleza de los materiales.

La Bauhaus reflejaba una estética funcional donde las líneas rectas y la geometría más estricta hallaban su lugar.

Características de la arquitectura de la Bauhaus:

- Predilección por las formas geométricas simples, con criterios ortogonales.
- Empleo del color y del detalle constructivo en lugar de la decoración sobrepuesta.
- El uso limitado de materiales como el arco, el hormigón o el vidrio (nuevos materiales). Así pues, se puede decir que el racionalismo arquitectónico, es la depuración de lo ya sobresaturado, dejando solamente lo esencial, lo práctico y funcional para cada situación.

Talleres:

Iniciaron con los talleres de encuadernación, impresión gráfica y textil, y más tarde carpintería, pintura en vidrio y alfarería.

Arte y técnica una nueva unidad: a la escuela se une Theo Van Doesburg y aporta a esta una concepción más técnica y constructiva, el programa de enfoca más a la investigación y experimentación en varios medios, como tejido, trabajos con metales, fotografía, diseño de mobiliario, diseño escenográfico, pintura, escultura y arquitectura. Taller de muebles: se destacaban los diseños de Marcel Breuer. Los muebles mostraban un análisis de la funcionalidad para definir la forma.

El taller de impresión y fotografía estaba bajo el mando de Herbert Bayer (alumno egresado), todos los diseños que necesitaba la escuela se realizaban en este taller por los estudiantes o por Bayer y así como el diseño gráfico se fue definiendo como nueva profesión.

Talleres de carpintería, metal, pintura mural y escultura: muebles hechos en la escuela cuyos diseños de líneas puras y simples, sin ornamentos y funcionales siguen utilizándose actualmente.

Cuando Meyer toma posesión de la dirección de la escuela modificó la estructura de los talleres, enfocándose a la utilidad de los objetos producidos según investigaciones de las necesidades del consumidor.

Los diseños de esta nueva época se caracterizaban porque la mayoría se podían plegar y eran más ligeros, también se modernizó el taller textil con la elaboración de revestimientos para muebles, cortinajes y pisos.

Talleres de publicidad y fotografía: Joost Schmidt elaboró un programa donde se trabajaba fotografía y texto, dado que él pensaba que la publicidad debía comunicar e informar, no persuadir.

Meyer creía que la forma debía estar sometida a la función y al costo, para que los productos fueran prácticos y al alcance de los consumidores de la clase obrera. Introdujo conferencias sobre economía, sociología y biología. Bajo la dirección de Meyer, la Bauhaus tuvo una posición más científica respecto al diseño y la primera influencia constructivista desapareció por completo.

El educarse para construir era, por principio aplicable a cada tarea de construcción.

La Bauhaus por presión del partido nacionalsocialista se tuvo que cerrar en 1933 cuyo director era el arquitecto Ludwig Mies Van der Rohe, quién, pese a sus esfuerzos de despolitizar la escuela no pudo enfrentar al nuevo régimen de Hitler.

Su pionero enfoque funcionalista ejerció un impacto fundamental en la práctica posterior del diseño industrial y proporcionó los cimientos filosóficos del movimiento moderno. También tuvo una profunda y amplia influencia en el sistema educativo de las escuelas de diseño.

El Bauhaus Archiv es un edificio póstumo de Walter Gropius, ubicado en Berlín, Alemania, conserva la colección sobre el diseño más grande del mundo.

Abstract: Based on the theory of meaning (Kreitler & Kreitler, 1990), research is about the use of architectural references and their relationship to creativity in design. The results of the regression coefficients on the factors of the leaders, and the creativity of the indicated variables that the most valued aspects were those that had to do with experiences and concepts derived from the reference and second aspects reference functions. Both factors were closely related to creativity in design. We propose an intervention program for teaching design.

Key words: Artist - Designer - Creativity - Meaning - Architecture.

Resumo: Baseada na Teoria do Significado (Kreitler & Kreitler, 1990), a pesquisa trata sobre o uso de referentes arquitetônicos e sua relação com a criatividade em design. Os resultados dos coeficientes da regressão feita entre os fatores dos referentes, e as variáveis da criatividade indicaram que os aspectos mais valorados foram aqueles relacionados com experiências e conceitos derivados do referente, e em segundo lugar aqueles aspectos relativos às funções do referente. Ambos os fatores estiveram estreitamente relacionados com a criatividade em design. Propõe-se um programa de intervenção para o ensino do design.

Palavras chave: Artista - Designer - Criatividade - Significado - Arquitetura.

(*) **Graciela Casella.** Profesora en Actividades Prácticas y del Hogar. Profesora Nacional de Pintura. Profesora Nacional de Dibujo. Profesora de Artes en Artes Visuales, Instituto Universitario Nacional de Artes.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Doctorado en Diseño en la UP con el soporte de un Instituto de Investigación DC

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 186-188. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Roberto Céspedes (*)

Resumen: La Maestría en Diseño de la UP y las carreras de grado se integran en un mismo proyecto académico y de investigación, de modo de garantizar la actualización del conocimiento transferido. La Política Editorial de la Facultad, por su parte, ha hecho que las producciones de la Facultad obtengan el aval del CAICYT/CONICET.

En este marco de madurez institucional se propone la creación de un Doctorado en Diseño que articule con la Maestría, impulsando así las líneas de investigación planteadas oportunamente y nutriéndose de otro proyecto institucional: el Instituto de Investigaciones DC que unifica y da organicidad a los esfuerzos realizados en el área hasta el momento.

Palabras clave: Diseño - Doctorado - Proyecto Académico - Política editorial - Maestría.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 187-188]

La Maestría en Diseño de la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP cumple diez años y articula verticalmente con las carreras de grado –que comenzaron a dictarse desde la creación de la universidad en el año 1991– en un mismo proyecto académico y de investigación. Las áreas de investigación propuestas para el trabajo final de los maestrands refuerzan las áreas en las que las carreras de grado se desarrollan, con el objetivo de garantizar la actualización del conocimiento transferido en las mismas.

La Política Editorial de la Facultad cumple también diez años y ha demostrado un desarrollo cualitativo tal, que ha sido aceptada en distintas Bases de Datos y Bibliotecas digitales internacionales de publicaciones periódicas, con el aval del CAICYT/CONICET.

En este marco de madurez institucional un Doctorado en Diseño posibilita a los Magisters y maestrands en Diseño articular y continuar su formación orientándola a la investigación, entendiendo que los objetivos del programa

son formar investigadores con rigor científico capaces de innovar y hacer aportes originales en materia de diseño. Del mismo modo, las actividades propias del doctorado como coloquios, seminarios, foros, etc. contribuyen a impulsar las líneas de investigación y la formación de equipos académicos de calidad.

La creación del Doctorado en Diseño resuelve una necesidad académica aún no cubierta en Argentina y en gran parte de Latinoamérica: que los académicos de la disciplina puedan alcanzar el grado de doctor en su propio campo. Se continúa así, con la estrategia innovadora instalada por la Maestría en Diseño que dicta regularmente la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, que permite que numerosos profesores y profesionales de diferentes instituciones argentinas y latinoamericanas alcancen el nivel de magíster jerarquizando y enriqueciendo su desempeño académico y contribuyendo con la calidad de la enseñanza en sus universidades.

El proyecto Doctorado se origina en la demanda de los egresados de la Maestría en Diseño y de las carreras de grado de la Universidad de Palermo y de otras universidades del país y del exterior que requieren, acompañando la tendencia ya instalada en otras disciplinas, avanzar y completar su formación. Dicha formación es requerida por los profesionales provenientes de disciplinas proyectuales (Diseño, Arquitectura, Comunicación Visual) y otras afines, que en su ejercicio profesional tienen que resolver cuestiones vinculadas al diseño. Esta demanda señala que el diseño, en los últimos años ha expandido sus fronteras vinculándose, en forma interdisciplinaria con numerosos campos de la actividad humana.

En la actualidad no existe una oferta de posgrado de nivel de Doctorado en Diseño en Argentina, habiendo solamente 18 carreras a nivel mundial, entre las que se puede destacar la universidad Autónoma Metropolitana de México, el *Illinois Institute of Technology* y *Carnegie Mellon* en los EEUU, el *Royal Collage of Arts* en Londres y el Instituto Politécnico de Milán en Italia.

El Doctorado surge, entonces, como necesidad a partir del análisis de la experiencia de la Maestría en Diseño que dicta la Universidad de Palermo y de la consulta realizada al Foro de Escuelas de Diseño. Dicho Foro es la única red de instituciones educativas de nivel superior de Iberoamérica, fue creado por la Facultad de Diseño y Comunicación en el año 2005 y actualmente agrupa formalmente a más de 200 instituciones, muchas de ellas argentinas. Con la coordinación de esta unidad académica se realizan plenarios anuales en los que se planteó insistentemente la necesidad de que la enseñanza universitaria del Diseño avance al nivel de Doctorado para contribuir con su jerarquización disciplinar y profesional en el continente.

En tal sentido, se prevé como soporte un Instituto de Investigaciones que unifique y de organicidad a los esfuerzos realizados hasta el momento, para que la generación de conocimiento de la unidad académica sustente la actividad en el Doctorado, a la vez que se enriquezca con el aporte de sus Tesis doctorales. Esta estrategia institucional tiene por objeto coordinar las investigaciones relativas a todas las manifestaciones del diseño en especial las que se refieran a Latinoamérica y nuestro país. El proyecto

incluye patrocinar encuentros, cursos y conferencias sobre el diseño, la comunicación y demás ciencias afines, promover el intercambio de profesores o especialistas con aquellas universidades de Latinoamérica y otros institutos similares del mundo entero y mantener vinculación permanente con los institutos similares internacionales, particularmente del continente.

En relación con la docencia, intenta promover y estimular entre los estudiantes o profesores de la Facultad las vocaciones por la investigación y difundir el resultado de la misma para la actualización de contenidos de las diferentes asignaturas. En relación con la difusión del conocimiento, busca publicar monografías, ensayos, informes de investigación, traducciones, tesis, libros y, en general, toda obra que se encuadre dentro de su especialidad y de sus elevados propósitos en articulación con el Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, sumando a la biblioteca de la Universidad material especializado y manteniendo su vinculación con otras bibliotecas o bases de datos internacionales.

Finalmente, en relación con la transferencia tecnológica, su objetivo es fomentar la relación con la industria cultural o de diseño para el desarrollo de proyectos innovadores en base a los descubrimientos realizados y así enriquecer los procesos de construcción del conocimiento con los aportes de sector empresario, sus inquietudes e intereses.

Ambos proyectos –el Doctorado en Diseño de la UP y el Instituto de Investigaciones DC– se apoyan, justifican y fundamentan mutuamente, por lo tanto, se conciben simultáneamente para enfatizar sus puntos de contacto y de ese modo potenciar sus posibilidades de éxito académico.

Abstract: The Master of Design from UP and undergraduate courses are integrated in the same academic and research project, in order to guarantee the updating of knowledge transferred. The editorial policy of the Faculty, in turn, has led productions of the School obtained the endorsement of CAICYT / CONICET.

In this context of institutional maturity proposes the creation of a design that articulates PhD with the Master, thereby driving the research filed appropriately and institutional feeding on another project: DC Research Institute that unifies and organizes the efforts done in the area to date.

Key words: Design - Doctoral - Academic Project - Editorial policy - Master.

Resumo: A Maestria em Design da UP e as carreiras de grau se integram num mesmo projeto acadêmico e de pesquisa, com o fim de garantir a atualização do conhecimento transferido. A Política Editorial da Faculdade, por o seu lado, fez que as publicações da Faculdade obtivessem o aval do CAICYT/CONICET.

Neste marco de maturidade institucional se propõe a criação de um doutorado em design que articule com a Maestria, impulsionando assim as linhas de pesquisa apresentadas oportunamente e nutrindo-se de outro projeto institucional: o Instituto de Pesquisas DC que unifica e sistematiza os esforços feitos na área até hoje.

Palavras chave: Design - Doutorado - Projeto acadêmico - Política editorial - Maestria.

(*) **Roberto Céspedes**, Doctorando en Educación Superior (UNESCO-UP). Magíster en Gestión de Proyectos Educativos (CAECE). Diploma PDE (ESADE Barcelona). Arquitecto (UM). Environmental Design (UCBerkeley USA). Profesor de la Universidad de Palermo en la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Las fronteras abiertas entre el diseño sonoro y la música

Rosa Chalkho (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 188-191. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Esta ponencia analiza las relaciones entre la Música, como disciplina del dominio de las Artes y el Diseño sonoro, como dominio relativamente nuevo y en proceso de institucionalización. Las relaciones se analizan a partir de dos variables centrales, por un lado, la producción en manos de las industrias de la cultura a partir de la reproductibilidad tecnológica; y por otro, las diferencias y ocultamientos entre las instancias de producción y las significaciones en las etapas de recepción.

Palabras clave: Diseño sonoro - Música - Arte - Industria cultural - Medio audiovisual - Industria discográfica.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 1 91]

El diseño sonoro es un dominio en vías de construcción. Frente a la trayectoria e historia de otros diseños (arquitectónico, industrial, gráfico, etc.) su delimitación disciplinar es en la actualidad aún difusa.

Parte de la complejidad para establecer su dominio reside en que se pueden observar prácticas denominadas de diseño sonoro disgregadas en variadas disciplinas como la música, el cine y la publicidad entre otras. Los profesionales que las ejercen también provienen de otras disciplinas u oficios, como la música, la ingeniería acústica, las tecnicaturas de sonido y grabación o la realización audiovisual en general.

Esta situación recuerda en parte a la constitución histórica de los campos disciplinares del diseño industrial o gráfico como desprendimientos de la arquitectura o de las artes y como resultado del racionalismo instrumental moderno y su aplicación como procedimiento en la industria. Es decir, la constitución del diseño sonoro se delinea cuando comporta modos, operativas y procesos de racionalización de lo proyectual heredados de un *modus operandi* de la cultura industrializada moderna en relación dialógica con las industrias de lo cultural.

La hipótesis de esta ponencia estipula que la mayoría de la música que circula masivamente ha abandonado el campo del arte para pertenecer al del entretenimiento; y que en esta transformación sus modos de producción se asemejan al procedimiento proyectual en su génesis, y a la cadena de montaje fordista en su ejecución. En las instancias de recepción la condición de “diseño” de la música envasada permanece oculta, lo que en producción se realiza como diseño, en recepción conserva la ilusión de las cualidades de autoría auténtica y original

heredados del arte. Esto presenta una diferencia con los otros diseños, por ejemplo la distinción disciplinar entre Diseño Gráfico y Artes Visuales es bastante más clara.

Históricamente, mientras que el oficio de comunicar con sonidos ya tenía un largo recorrido en la radio, el rol del diseñador sonoro recién adquiere denominación institucional con el cine, cuando el montajista de sonido deviene *sound designer*, y a principios de la década de 1970 comienza a tomar un rol protagónico en las decisiones sonoras y musicales de los filmes.

Para abordar estos tópicos se realizará una aproximación a la distinción entre estas categorías a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. Esta teoría permite comprender los procesos de funcionamiento de lo social mediante el recorte conceptual en “campos”, definidos como campos de quehaceres disciplinares y reconocidos socialmente como tales (campo político, cultural, artístico, económico, etc.). Estos campos se plantean como *campos de juego* en los cuales se disputa un bien.

Así expuestos, entonces, estos campos son espacios antagónicos o de lucha, en donde los agentes asumen posiciones y tomas de posiciones que se jerarquizan o devalúan como consecuencia de la puja sostenida por el propio juego. Los agentes creen en el juego, participan en tanto portan la *illusio*, la convicción en la legitimidad del juego.

“El campo es una red de relaciones objetivas (de dominación o subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones” (Bourdieu, 1995:342). Históricamente la música pertenece al campo del Arte, la música occidental académica es considerada Arte. La música de *vaudeville*, la *chanson* popular, las operetas

ligeras pueden ser consideradas “artes menores”, pero siguen estando dentro de la órbita del Arte. El “descubrimiento” y revalorización occidental de las distintas músicas etnográficas del mundo, los folklores exóticos y la llamada *world music* también ingresan al campo del arte a fines del siglo XIX y durante el XX y por consiguiente fuerzan la expansión de sus fronteras.

Hasta aquí, se considera un campo musical que se mantiene en el campo del Arte y que con una tolerancia contra-Moderna acoge y valora músicas de culturas no europeas, pero que, industrias culturales mediante (industria discográfica principalmente), desvía y escapa a la delimitación del arte para convertirse en entretenimiento. En diversas categorizaciones y en, por ejemplo, motores de búsqueda de Internet la música no está en el rubro “arte”, reservado casi en su totalidad para las artes visuales, sino que aparece como “entretenimiento”.

Arthur Danto toma a Bourdieu para construir lo que se llamó la Teoría institucional del Arte que funciona bastante bien para explicar esta cuestión: “Perplejidades paralelas –me parece- se reproducen en la correspondiente teoría del arte, según la cual un objeto material (o artefacto) se dice obra de arte cuando así se considera desde el marco institucional del mundo del arte” (Danto, 2004: 27).

Para Bourdieu, el *bien* en juego en el campo del arte es la “definición legítima de arte” (Bourdieu, 1995). Las respuestas a “¿Qué es el arte?” y las acciones que de allí se desprenden (legitimaciones, premios, etc.) constituyen la disputa central del campo y definen además los posicionamientos de los agentes. Partiendo de este supuesto se puede afirmar que la música renunció a la discusión del campo; dejó de llamarse a sí misma Arte. En cambio, en la pelea por “qué es la música” ganó la industria. La denominada “música envasada” es la música que es gestada como producto por las compañías discográficas como productoras del sentido musical que será consumido. En su doble labor de por un lado de “tomarle el pulso al mercado” advirtiendo tendencias para producir lo “que la gente quiere” y por otro lado por intermedio del aparato mediático industrial producir y formar el gusto masivo mantienen un equilibrio entre repetición de fórmulas probadas (como garantía de que lo conocido funciona) e innovación (para aportar aire fresco a las producciones mil veces recicladas).

Las músicas herederas de las vanguardias del siglo XX (electroacústica, concreta, etc.) han perdido de alguna manera la discusión dentro del campo de la música, las estructuras masivas de gusto aún limitan y describen como música aquello que conserva al menos una melodía y una rítmica regular; a nivel del análisis económico y sociológico, “Música” es la música posible de ser editada por las compañías discográficas y por tanto plausible de ser consumida por públicos. De todas formas, aquella música llamada experimental sí se quedó dentro del campo del arte, y resignando la palabra “música” que es captada por el mercado utilizando una expresión sinónima comenzó, desde hace algunos años, a llamarse a sí misma *Arte sonoro*.

Se asiste, entonces, a un campo musical dominado por el campo económico, con la lógica de la industrialización y con un abandono explícito del arte en pos del entretenimiento; y, a un campo conformado por música

no asimilable en forma masiva por el mercado que sí mantiene su filiación al campo del arte pero que cambia su denominación de música, y también el uso de la adjetivación aclaratoria de “música experimental” por la expresión “arte sonoro”.

Keith Negus en su libro *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales* (2005), desnuda el aparato operativo, ideológico y económico de las compañías discográficas. Si bien reformula el concepto de la “cadena de montaje” fordista aplicado a las industrias de la cultura por el de una cultura que produce una industria, queda claro a partir de su estudio la lógica de la producción de mercancías a gran escala en la cual se prioriza la rentabilidad y la adquisición de una porción de mercado significativa por parte de las disqueras. Esto sumado a la síntesis del procedimiento proyectual (idea-proyecto-materialización del objeto) lleva a pensar las producciones de la llamada “música envasada” como producciones con una operatoria equiparable a la del diseño.

Cuando Adorno y Horkheimer analizan ya en los años cuarenta este fenómeno e introducen la denominación de “industrias culturales” su visión es absolutamente crítica y hasta apocalíptica: ven al arte convertido en producciones en serie, complacientes y subordinadas al orden dominante, homogenizadoras del gusto y hasta portadoras de las ideologías hegemónicas como quintaesencia de lo superestructural. (Adorno, 1998). Probablemente el problema en la actualidad sea pretender incluir en el campo del arte a cosas que no lo son y además no lo pretenden ser; nuevamente, la música de producción a gran escala se considera a sí misma “entretenimiento” y no arte. De la misma manera que a nadie enoja una pieza de diseño gráfico que en origen no se considera arte (aunque algunas piezas específicas pasado el tiempo y en una etapa de reconocimiento se expongan en museos), se pueden tomar los ejemplos de diseño musical.

Estas piezas de diseño sonoro o musical tendrían algún tipo de función como entretener, divertir o producir identificación social (los diversos géneros musicales); comunicar o persuadir (en el caso de la música publicitaria), comunicar y producir sentido (en el caso de la música para audiovisual) o decorar un ambiente (como el caso de la música justamente llamada “funcional” o ambiental en bares, consultorios y demás sitios públicos). El hecho de ahondar esta diferencia entre arte y diseño en el caso de la producción sonora puede ayudar a comprender el fenómeno: un *diseño sonoro o musical* que sigue la lógica de la producción y comercialización industrial y un *arte sonoro* que participa de los circuitos establecidos para el arte, para las artes visuales mejor dicho; como festivales, museos, bienales, premios, conciertos, etc. Se estaría aquí frente a una nueva escisión arte-diseño que entendida de esta manera produce un corrimiento de la disputa del campo.

Ahora bien, la cuestión no es tan sencilla; los discos que en producción pueden ser entendidos como diseño, en recepción están cargados de una mística y una emotividad por parte de los consumidores. Ningún “fan” aceptaría comprar un disco de su banda favorita aceptando que compra, sin más, un producto de diseño como si comprase un par de zapatillas (la diferencia puede no ser muy grande si se analizan los significados de los cuales

están investidos los dos productos). Diego Fisherman en su libro *El efecto Beethoven* transita justamente por aquello que distingue a la música de otras producciones culturales: es capaz de desatar las pasiones más encontradas en los oyentes. Cuando Fisherman plantea que tienen en común Beethoven con la “cumbia villera”, o mejor dicho los oyentes de Beethoven y los de cumbia villera; y la respuesta es justamente la pasión con que ambos son capaces de sostener su elección. Disputas así no son vistas entre el público que asiste a una muestra de Marcel Duchamp vs. una muestra de Leonardo Da Vinci. De hecho cuesta encontrar contradicciones feroces en otras artes, en tanto que es muy posible que el público que va a la muestra de Duchamp también disfrute de la exposición de algún maestro del Renacimiento y esto no será opuesto a que visite la retrospectiva de Berni, el público de la cumbia y el del Colón parecen más que irreconciliables. Esta elección musical no habla solamente de lo estrictamente musical, sino también de un entramado de significados, valores, hábitos, consumos, clases sociales, etc. asociados a la música.

Retomando la diferencia entre producción y recepción de la música industrializada (lo que es diseño calculado en producción se transforma en recepción apasionada), un caso paradójico surgió en los últimos tiempos: es el de los *reality shows* de *castings* musicales como *Operación triunfo* y similares. El aparato industrial se revela brutal a la vista de todos, se muestran los entretelones de la fabricación de un producto musical y esto, lejos de enojar a las audiencias por la falta de autenticidad (una de las condiciones de históricas de la valoración artística) genera mayor afición y empatía emocional con los participantes considerados ya “artistas”.

Esto puede explicarse comprendiéndose a partir del concepto de *illusio* de Bourdieu:

La creencia colectiva en el juego (*illusio*) y en el valor sagrado de sus envites es a la vez la condición y el producto del funcionamiento mismo del juego; está en el origen del poder de consagración que permite a los artistas consagrados constituir determinados productos, mediante el milagro de la firma (o del sello), en objetos sagrados. (Bourdieu, 1995:340).

El “sueño” del participante de convertirse en artista aclamado tiene el poder de contagiar todo el entorno de emotividad, así la industria del espectáculo a pesar de desnudar su cara más maquínica aparece impregnada de una efectividad benevolente. El sistema no es puesto en duda ya que es la herramienta que posibilita lograr los “sueños”. Lo superestructural radica en que aparece como un medio inevitable para lograr fines y a pesar de desnudar sus métodos no se visualiza que en realidad es la industria la que fabrica las ilusiones y no simplemente las hace posibles.

Así planteadas las cosas cabe aclarar que la cuestión tampoco es tan fácilmente reductible a soluciones maniqueas: en un extremo las industrias culturales y la producción masificadora de productos de entretenimiento, en sintonía con lo que “el público quiere”, y en el otro las producciones de arte comprometido y valioso que permanece por fuera de los circuitos comerciales. En medio

de estas posiciones estigmatizadas existe un mundo de ejemplos, que combinando las variables de artisticidad, estética, experimentación, autenticidad, éxito, calidad, etc. complejizan mucho más el estudio de la delimitación de estos campos de arte-diseño.

Negus al estudiar la cuestión de la música y las compañías discográficas, justamente cuestiona determinados estigmas que circulan en los discursos respecto al valor de las producciones según su circulación:

Por tanto, al estudiar la interacción (o constitución mutua) de la industria y la cultura no propongo un simple conflicto entre comercio y creatividad. También rechazo otros modelos dicotómicos de la industria musical, ya sea el de las compañías independientes (creativas, artísticas, democráticas) contra las majors (comerciales, conservadoras, oligárquicas); individuos maquiavélicos (explotadores, cínicos) contra músicos esforzados (talentosos e inocentes) subculturas (innovadoras, rebeldes) contra tendencia general (previsible, poco estimulante). (Negus, 2005:61).

Respecto de la música para cine, su sistematización industrial no se hace esperar, estas etapas explicadas de la cadena de montaje se ajustan rápidamente a los requerimientos industriales en los comienzos del sonoro (1930). Russell Lack, en su minucioso estudio *La música en el cine*, describe esta realidad:

Hacia 1935, el departamento de música de un gran estudio cinematográfico de Estados Unidos constituía un sistema muy desarrollado de trabajo intrincadamente repartido. Las divisiones funcionales entre los sistemas de Investigación, Producción y Postproducción garantizaban que los departamentos musicales de los estudios funcionasen con una capacidad óptima en una serie de películas simultáneas. En los departamentos musicales había “caza-talentos”, especialistas en grandes títulos y otras innumerables categorías de especialistas. (Lack, 1999:167).

En cualquier caso, la asignación de valor aplicado a las categorías de música, diseño sonoro o arte sonoro no parte de cuestiones inmanentes de los objetos (producciones musicales, piezas de arte sonoro, etc.). Cuestiones como la calidad, el grado de complejidad en la elaboración entre otros como parámetros medibles de las obras no determinan su valoración ni en el campo del diseño ni en el del arte. El valor y la ubicación en categorías es un fenómeno netamente relacional y dado, en mucho mayor medida, por las variables contextuales que por los esencialismos de las obras.

Al respecto Bourdieu expresa: “El productor del *valor de la obra de arte* no es el artista sino el campo de producción como universo de creencia que produce el valor de la obra de arte como *fetiché* al producir la creencia en el poder creador del artista” (Bourdieu, 1995:339).

También Bourdieu cuestiona de esta manera el pensamiento idealista, la explicación de los fenómenos según sus rasgos esenciales y trascendentes, planteando en cambio, explicaciones de tipo relacional y donde las significaciones, sobre todo en el campo de las ciencias

sociales son construcciones culturales relacionales. El sentido de algo no es inherente a su esencialidad sino que proviene de lo que los grupos, sociedades o culturas le han investido. La significación, entonces, está tanto más vinculada a la noción de función que a la de esencia.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama. Colección argumentos.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta. Colección Estructuras y Procesos. Serie Filosofía.
- Adorno, T. y Eisler H. (1981). *El cine y la música*. Madrid: Madrid Fundamentos. Colección arte. Serie cine.
- Dalhaus, C. (1999). *La idea de la música absoluta*. Barcelona: Idea Books. Colección Idea Música.
- Danto, A. (2004). *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Dickie, G. (2005). *El círculo del arte: una teoría del arte*. Buenos Aires: Paidós estética.
- Ficherman, D. (2004). *Efecto Beethoven*. Buenos Aires. Paidós.
- Ficherman, D. (1998). *La música del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Lack, R. (1997). *La música en el cine*. Madrid: Cátedra.
- Negus, K. (2005). *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona: Paidós.

Abstract: This paper analyzes the relationship between music, as a discipline of the domain of Arts and Sound Design, as a relatively new

domain and institutionalization. The relationships are analyzed from two central variables, on the one hand, production in the hands of the cultural industries from technological reproducibility, and secondly, the difference between concealment and production instances and meanings through the reception stages.

Key words: Sound Design - Music - Arts - Cultural Industry - Media - Recording Industry.

Resumo: Este trabalho analisa as relações entre a música, como disciplina do domínio das artes e o design sonoro, como domínio relativamente novo e em processo de institucionalização. As relações se analisam a partir de duas variáveis centrais; por um lado, a produção em mãos das indústrias da cultura a partir da reprodutibilidade tecnológica; e por outro, as diferenças e encobrimientos entre as instancias de produção e as significações nas etapas de recepção.

Palavras chave: Design sonoro - Música - Arte - Indústria cultural - Meio audiovisual - Indústria fonográfica.

(*) **Rosa Chalkho**. Profesora de Artes con mención en Música por el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), Magister en Diseño por la Universidad de Palermo. Docente regular de de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA. Docente de la Maestría en Diseño de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Prancha de surfe com madeira de agave: Projeto interdisciplinar e sustentável

Débora Franco (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 191-194. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Una tabla de surf con madera de agave fue desarrollada a partir de un proyecto interdisciplinario dirigido a estudiantes de la Cultura Marítima del Instituto Politécnico de la Universidad Federal de Río de Janeiro. El proyecto promovió la contextualización de la tabla de surf Agave, conocimientos técnicos y prácticos en diferentes áreas del conocimiento y la conciencia de los estudiantes para la producción y uso de los productos de una manera sostenible. En este trabajo se relata en la perspectiva de un Diseñador su experiencia en el proyecto haciendo hincapié en la importancia del diseño en la educación y el proceso de formación de la persona.

Palabras clave: Madera - Proyecto - Sustentabilidad - Estudiantes - Diseñador.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 194]

1. Apresentação

A prática do surfe cresceu consideravelmente em meados do século XX, devido à mídia e a sua vasta divulgação através de filmes, novelas e principalmente de revistas.

Esse crescimento veio á reboque do crescimento populacional e a urbanização das cidades, fazendo com que a praia se transformasse num lugar de lazer.

Partindo da popularização da prática do surf e do avanço da tecnologia, as pranchas foram aos poucos sendo modernizadas, se tornando menores, com diferentes tamanhos e se aperfeiçoando de modo a propiciar diversos tipos de manobras. Outro fator importante para a popularização do surf foi o aprimoramento dos estrepes facilitando a prática, fazendo com que não só os nadadores profissionais mais também o resto da população executasse esta atividade.

Com crescimento que as cidades passaram a experimentar foram aparecendo alguns problemas ecológicos, entre eles despejo de resíduos de materiais resultantes do fabrico das pranchas convencionais tais como, lixos tóxicos, poluentes e inflamáveis como: poliuretano, fibra de vidro e resina poliéster, gerando poluições principalmente, na água e no ar. Partindo destes problemas surgiu na sociedade uma preocupação com o meio ambiente, trazendo assim à necessidade de confeccionar o objeto, usando um material não poluente.

A partir deste contexto os professores bolsistas do IPUFRJ – Instituto Politécnico da UFRJ – desenvolveram um projeto interdisciplinar para ser desenvolvido com os alunos da turma de 2º Ano do curso de Cultura Marítima do IPUFRJ em Cabo Frio. Pesquisas anteriores identificaram a existência da produção de pranchas sustentáveis com a utilização da madeira de Agave, o que inspirou o desenvolvimento do referido projeto (Ulysséa, Silvestro, 2010). Dentro de este contexto, los profesores del IPUFRJ – Instituto Politécnico de la UFRJ – desarrolló un proyecto interdisciplinario que trabajó con los estudiantes en la clase de 2º año del curso de la Organización Marítima IPUFRJ Cultura en Cabo Frio. Investigaciones previas identificaron la existencia de las juntas de producción con el uso sostenible de la madera de Agave, que inspiró el desarrollo de este proyecto (Ulysséa, Silvestre, 2010). Conforme Nogueira (2006), em seu livro *Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores*, propõe o trabalho com projetos como uma das possibilidades para a questão da formação integral dos alunos.

Esta planta, originária do México e disseminada no Brasil nas regiões Nordeste e Sudeste, possui presença marcante em nosso ecossistema, em especial na restinga de Cabo Frio.

A madeira de agave foi apontada como uma opção em relação ao material mais utilizado atualmente, o poliuretano, que apresenta como uma das qualidades negativas a baixa resistência em relação à força de impacto das ondas e o fato de se constituir um poluente após quebra da prancha. Aliado a este fato, julga-se relevante a questão do trabalho se realizar numa área de restinga, ecossistema com presença marcante na região, que vem sofrendo processos constantes de ocupação ilegal e conseqüente degradação do ambiente.

Nesse projeto foram trabalhados conceitos e habilidades necessárias para a construção de pranchas e para a prática do surf, com a integração de atividades físicas e intelectuais. O caráter interdisciplinar do projeto foi possibilitado pela orientação de professores de diversas áreas de conhecimento trabalhadas no IPUFRJ em Cabo Frio tais como: PCSA - Práticas de Comunicação Social e Artes, PDAT - Práticas Desportivas Aquáticas e Terres-

tres, CA - Ciências do Ambiente, RS - Relações Sociais e CNTEC – Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O projeto da Prancha de surf de madeira de agave teve o enfoque do trabalho em politecnicidade, de caráter interdisciplinar, foi apresentado pelos alunos do 2º ano aos demais alunos do curso de cultura marítima, compartilhando assim, de todos os conhecimentos adquiridos através do projeto, como seus objetivos, metodologia e resultados apresentados.

2. Objetivos gerais

Promover através da construção da prancha de agave a contextualização de conhecimentos técnicos e práticos em diferentes áreas do conhecimento, a partir de estudos de politecnicidade em construção naval, a fim de aplicá-los na construção de outros produtos de modo sustentável.

3. Metodologia

A construção da prancha de agave foi desenvolvida a partir de encontros semanais entre os professores de diferentes áreas de conhecimento que desenvolveram em conjunto o planejamento das aulas ao longo do 1º semestre de 2011, aonde cada área apresentava as suas propostas de atividades práticas e teóricas contemplando os respectivos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses encontros, além de possibilitarem a discussão e entendimento quanto aos melhores materiais e métodos e técnicas a serem trabalhadas, promoveram maior interação entre as diferentes áreas contribuindo para um trabalho interdisciplinar. Esses momentos de debates entre os docentes foram imprescindíveis para o desenvolvimento de estratégias de avaliação dos alunos, quanto às atividades propostas.

Para as aulas práticas os alunos se deslocavam ao atelier de construção duas vezes por semana e, nos demais dias, dedicavam-se às demais atividades propostas.

4. Desenvolvimento

Cada área do conhecimento dedicou-se a, dentro dos objetivos propostos, a desenvolverem suas atividades a qual descrevemos:

CA - Ciências do Ambiente

- Ecologia e importância dos ecossistemas costeiros (praia, restinga, lagoas, deltas e estuários, costões e dunas), e fragilidades destes em casos de derramamento de óleo;
- Estudo da fauna e flora local (entre elas, os possíveis vegetais biorremediadores de hidrocarboneto de petróleo) e suas adaptações nos diferentes ambientes;
- Nicho ecológico;
- Endemismo e espécies cosmopolitas; espécies invasoras;
- Relações ecológicas (processos de competição); Degradação ambiental e unidades de conservação; Reino plantae e sistemas abióticos.

CNTEC - Ciências da Natureza e suas Tecnologias

- Peso, densidade e resistência de materiais, fluidez, equilíbrio e hidrostática (empuxo), Velocidade e composição de movimentos, reflexão e refração de ondas; Estática (equilíbrio) e hidrostática (empuxo), Energias potencial e cinética (energia mecânica).

- Aspectos meteorológicos como formação de frentes frias, geração de ventos e a interação ar-mar. Diferentes tipos de onda, formação de valas e correntes costeiras; Marés, dinâmica sedimentar e perfil de praia,

- Corte e trabalho com madeira, técnicas de laminação; Geometria (retas, ângulos); Desenho Técnico, Simetria, área, escala métrica e decimal; Plano cartesiano e geometria espacial

- Introdução à metodologia para projeto de produto.

RS - Relações Sociais

- Aspectos social, histórico, cultural e econômico do surf,
- Conceitos de cultura, memória, identidade, trabalho, fronteira, território, cidadania, espaço, políticas públicas, imigração e migração.

- Metodologia de pesquisa em ciências humanas

4.4 PCSA - Práticas de Comunicação Social e Artes

- Leitura de textos informativos, técnicos e leis ambientais; Conceito de gêria

- Mecanismos de coerência e coesão: concordância verbal e nominal; Uso das preposições

- Confecção do manual de construção da Prancha

- O Romantismo: leitura de Os trabalhadores do Mar, de Victor Hugo; Poesias românticas e músicas atuais – criação de poesias ou músicas

- Inglês: tradução e confecção de abstract para o manual; Conhecimentos de inglês no vocabulário dos surfistas

- Diversidade do uso de agave, o sisal em artesanato, uma produção artística do romantismo com base nisso, Desenho de observação.

PDAT - Práticas desportivas Aquáticas e Terrestres

- Adaptação ao meio líquido; Equilíbrio; Aspectos do relevo submarino que influenciam o surfe; Estudo físico das ondas relacionado ao surfe; Natação marítima sem ondas e com ondas; Familiarização com a prancha sem ondas e com ondas; Surfe e experimentação da prancha de agave.

4.1. Processo de Construção

A metodologia utilizada para o processo de construção da prancha consistiu nas seguintes etapas:

4.1.1 Identificar

Além de ser necessário que os alunos identificassem a importância do projeto e suas necessidades segundo as justificativas e conteúdos apresentados foi preciso que os próprios alunos identificassem o modelo da prancha a ser confeccionado. Esta tomada de decisão se deu através de pesquisa em fontes, como em sites, catálogos de prancha e entrevista com profissionais do segmento.

4.1.2 Analisar

Através de atividades em grupos os alunos pesquisaram os tipos de pranchas existentes, seus formatos e espe-

cificações técnicas; para que pudessem escolher o shape (forma) que confeccionariam segundo suas necessidades. Dentre diversos modelos pesquisados pelos alunos e discutidos em aula suas vantagens e desvantagens, o modelo escolhido foi a funboard. Visto que a maioria dos alunos estavam aprendendo a surfar com as oficinas elaboradas e não dominavam a prática, a prancha funboard é mais recomendada para iniciantes por obter todas as medidas mais largas, tornando a aprendizagem mais rápida e eficiente. Além disso não é tão grande quanto a outros modelos como o longboard, o que facilitaria sua confecção pelos alunos.

4.1.3 Desenvolver alternativa

Após eleição do modelo da prancha a ser confeccionado os alunos desenvolveram desenho técnico da prancha a ser confeccionada. O desenho técnico possui como objetivo a síntese de todas as informações técnicas necessárias para a confecção da prancha como medidas, formato, e todas as vistas da prancha: lateral, frontal e superior. A partir do desenho técnico foi possível obter o molde para recorte da miniatura da prancha e posteriormente da prancha em tamanho real.

4.1.4 Coleta de Agave

Foi necessário a coleta da agave para a construção das miniaturas e da funboard. A mesma foi feita em um sítio de um dos professores do IP UFRJ. Esse se localizava próximo a Restinga do Perú, local que apresentam muitas dessas plantas. Para retirarmos as agaves da própria restinga seria preciso de uma autorização dos órgãos fiscalizadores responsáveis. Não tínhamos tempo hábil, porque após a coleta a planta necessita de pelo menos dois meses de secagem. E o projeto precisava ser concluído em dois bimestres.

4.1.5 Produção da Miniatura

A partir do desenho técnico da prancha desenvolver sua miniatura em escala a fim de antecipar e conhecer o processo para a prancha em tamanho real, identificando e prevendo possíveis necessidades no processo de construção da prancha em tamanho real.

4.1.6 Confecção da Prancha Funboard

As etapas para a construção da prancha em tamanho real foram:

1º Passo: Preparo das ripas de Agave: Desempenar e plainar; 2º Passo: Alinhamento e colagem do bloco; 3º Passo: Modelagem do bloco; 4º Passo: Desenho e Corte da linha de fora (outline); 5º Passo: Curvatura da Prancha; 6º PASSO: Simetria, caimento e arredondamento das bordas; 7º Passo: Laminação; 8º Passo: Colocação da quilha e copinho e 9º Passo: Aplicação do desenho na Funboard.

4.1.7 Confecção do manual

E paralelo a tudo isso ainda existia a confecção do Manual de Construção que descreve todos os detalhes da produção.

O manual inicia mostrando detalhes de todas as visitas à restinga do Perú em Cabo Frio para observação a planta invasora. Depois mostra que o processo de construção

da funboard iniciou com as miniaturas, mostrando os possíveis problemas que podem acontecer. E por último mostra a construção da prancha, tudo detalhado em mais de 1500 fotografias. Demonstrando como as ripas de agave devem ser preparadas, o desenho e corte da linha de fora (outline), a curvatura e Simetria da prancha, caimento e arredondamento e por último a laminação. Além de citar detalhadamente as ferramentas utilizadas em todo o processo.

Para a confecção do mesmo os alunos utilizaram uma Ficha Descritiva para cada etapa do processo com o objetivo de registrar todos materiais, técnicas, orientações e observações para que todos as informações importantes fossem contempladas.

Para o manual também os alunos desenvolveram ilustrações artísticas, tanto para a capa do manual quanto para personalização da prancha de agave.

O manual serve de auxílio para que qualquer leigo possa construir uma prancha de surf utilizando a agave e também serviu para que os alunos colocassem nele todos os conhecimentos adquiridos diariamente durante cada etapa alcançada. Conhecimentos de matemática, física, oceanografia e língua portuguesa.

5. Resultados e discussões

Como profissional de design e docente do projeto, observei que o desenvolvimento da prancha de agave através do projeto politécnico permitiu maior integração entre os estudantes mediante o trabalho em equipe, proporcionou uma contextualização dos conhecimentos interdisciplinares e promoveu uma maior assimilação do conteúdo através do desenvolvimento prático de um produto. Todos esses fatores contribuíram favoravelmente para o aprimoramento na aprendizagem do estudante. Os alunos puderam perceber a viabilidade de se pensar outros materiais alternativos para o desenvolvimento de produtos, de modo a contribuir, através de uma consciência ambiental, na promoção de uma maior qualidade de vida para a sociedade.

Notou-se que vários estudantes perceberam surpreenderam-se com seu excelente desempenho em determinadas atividades, as quais antes desconheciam ou não se sobressaíam favoravelmente, tais como: atividades de cálculo, desenho e a própria prática da construção. Tal fato contribuiu para a participação e integração desses alunos nas aulas teóricas e práticas, repercutindo em um ambiente favorável ao aprendizado e a integração entre os seus colegas e professores.

No decorrer do planejamento do projeto, os professores sugeriram a confecção pelos alunos de um Manual de Construção, o que também possibilitou o exercício da observação, organização, registros, atividades de comunicação escrita e visual, fundamentais a reprodução desse conhecimento.

Propomos então o estímulo à construção da prancha de agave assim como à prática do surf de modo que, além de todos os seus benefícios à saúde e bem estar que esse

esporte proporciona, esteja sintonizado de forma mais harmônica com o meio ambiente.

Referências

- Agave, H. Disponível em: www.agavehunter.com.br. Acesso em 20 de julho de 2011.
- Nogueira, N. (2006) *Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Editora Erica, .
- Saviani, D. (2003) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ulysséa, M.; Silvestro M. *Prancha de surf ambientalmente corretas, utilizando madeira de agave, espécie exótica e invasora de vegetação nativa brasileira*. 1º Congresso de Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade. Centro Universitário de Brusque - UNIBEFE, 25 de agosto de 2010. Disponível em: http://sites.unifebe.edu.br/congresso2010/artigos/artigos/084_-_PRANCHAS_DE_SURF_AMBIENTALMENTE_CORRETAS_UTILIZANDO_MADEIRA_DA_AGAVE.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

Abstract: A wooden surfboard with agave was developed from an interdisciplinary project aimed at students of Maritime Culture of the Polytechnic Institute of the Federal University of Rio de Janeiro. The project promoted the contextualization of the surfboard Agave, skills and knowledge in different areas of knowledge and awareness of students to the production and use of products in a sustainable manner. In this work the project experience is reported in the perspective of a Designer emphasizing the importance of design in education and training process of the person.

Keywords: Wood - Project - Sustainability - Student-Designer.

Resumo: uma tabela de surf com madeira de agave foi desenvolvida a partir de um projeto interdisciplinar dirigido a estudantes da Cultura Marítima do Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto promoveu a contextualização da tabela de surf de agave, conhecimentos técnicos e práticos em diferentes áreas do conhecimento e a consciência dos estudantes para a produção e uso dos produtos de uma maneira sustentável. Neste trabalho se relata na perspectiva de um designer sua experiência no projeto fazendo ênfase na importância do design na educação e no processo de formação da pessoa.

Palavras chave: Madeira - Projeto - Sustentabilidade - Estudantes - Designer.

(*) **Débora Franco**. Licenciada en Diseño Industrial con habilitación en Gráfico de la UFES - Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil y Diseño de Producto por la UVV - Centro Universitario de Vila Velha, Brasil. Maestrando en Diseño y procesos innovativos en la Universidad Católica de Córdoba - Argentina. Desde 2011 compone el Instituto Politécnico de la UFRJ - Universidad Federal de Río de Janeiro, ciudad de Cabo Frio.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Gestión del diseño en la didáctica del taller de diseño

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 195-197. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: mayo 2013

Enrique Alejandro Goldes (*)

Resumen: La presente es una nueva metodología para la enseñanza del Diseño. Sus bases están en la Gestión del Diseño y permite la enseñanza de la misma a la vez que del proceso de diseño. A través del ejercicio de simulación de trabajo profesional en una consultora de diseño, con roles definidos para los proyectistas y en equipo, otorgando más responsabilidad en su propia formación a los estudiantes y responsabilizándolos frente a sus compañeros se logra elevar el nivel académico en procesos llevados adelante con autonomía y responsabilidad.

Palabras clave: Diseño - Taller - Enseñanza - Gestión - Consultoría - Metodología.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 197]

Introducción

La presente es una nueva metodología para la enseñanza del Diseño. Sus bases están en la Gestión del Diseño y permite la enseñanza de la misma a la vez que del proceso de diseño.

Tomamos aquí a la Gestión de Diseño como el conocimiento necesario para adecuar las metodologías, tiempos y procesos en función del objetivo estratégico de la operación.

Funcionamiento

El taller funcionará como simulación de una agencia de diseño, para acercarnos a una situación de la práctica profesional. Dentro del taller el docente cumplirá el rol de "director de la agencia", y los alumnos trabajarán en equipos.

Cada equipo definirá un Líder de Equipo (o líder de proyecto) para cada etapa (trabajos prácticos). Al finalizar la etapa, los proyectos rotarán entre los grupos, y la figura del Líder de Equipo será ejercitada por otro compañero, buscando que cada alumno asuma por lo menos una vez el rol de Líder de Equipo. De este modo, la cantidad de integrantes de los equipos depende de la cantidad de trabajos prácticos a desarrollar. El resto de los alumnos del equipo asumirán el rol de Proyectistas, quienes son los encargados de hacer avanzar el proyecto guiados por el Líder de Equipo.

Temas

En el caso de la Cátedra Diseño Industrial III el tema a abordar durante todo el año es el diseño de un vehículo autopropulsado que se define en función de un eje (ej. Salud, educación, agro, turismo, transporte, etc.) y una región (NOA, NEA, Cuyo, Patagonia, Centro, etc.). El trabajo de los equipos inicia en manera individual, siendo el foco del primer trabajo práctico la búsqueda de la oportunidad, para lo cual se analiza el contexto utilizando herramientas como el análisis PEST (Político, Económico, Social y Tecnológico) y la matriz FODA (Fortalezas,

Oportunidades, Debilidades y Amenazas) para encontrar y evaluar oportunidades. Al finalizar el primer trabajo práctico, los alumnos conforman los equipos de trabajo y eligen la mejor oportunidad para desarrollar entre todas las propuestas por los integrantes del equipo. Desde ese momento el trabajo es grupal, y los alumnos asumen el rol que les corresponde en el desarrollo de la etapa.

Rotaciones

Al finalizar una etapa se producen rotaciones de los proyectos y rotación también de la figura del líder de equipo. De este modo todos los alumnos se desempeñarán al menos una vez como líderes de equipo, y al rotar los proyectos se aprende a trabajar por objetivos, con control de los procesos de diseño evitando caer en el diseño de autor o el producto firmado. Se establece una distancia personal con el proyecto que facilita el trabajo objetivo y evidencia la construcción colectiva.

Reunión de líderes

Las correcciones del docente dejan de ser individuales. El docente se reúne con los líderes de equipo y se realiza en manera conjunta el cronograma y objetivos parciales, se discute sobre el avance del trabajo, las dificultades encontradas, y se efectúa el control del avance. Luego cada líder coordina a su equipo para alcanzar los objetivos que se fijaron.

En esta modalidad, los líderes de equipo son quienes interactúan con el docente elevando los informes de gestión e informarán de la evolución del trabajo. De este modo, otorgamos más responsabilidad a cada uno de los integrantes de los equipos. Cada uno tendrá un rol y responsabilidades específicas. Los demás alumnos tendrán el rol de Proyectistas, debiendo responder en tiempo y forma a los objetivos proyectuales, siguiendo la guía del Líder de Equipo.

Autonomía y responsabilidad

El líder de equipo será el responsable de cumplir con los objetivos estratégicos que el equipo se ha planteado; de consecuencia, controla los tiempos y exige calidad de procesos y de resultados a los Proyectistas. Es quien debe ver los procesos del equipo desde lejos (visión global), e identificar las falencias proyectuales para corregirlas a tiempo. Este es un mecanismo circunstancial por el cual el líder promueve el consenso para tomar las decisiones en conjunto.

En cada trabajo práctico la actuación del Líder de Equipo será la de proveer información a los proyectistas, realizar búsquedas en internet, investigar e intercambiar información con los otros equipos en la primer parte del proyecto. Luego, durante el desarrollo controlar los tiempos, procesos y metodologías utilizadas por los proyectistas, y ya en la fase final del trabajo, proyectar y armar la comunicación de proyecto mientras los proyectistas finalizan los detalles de la etapa.

Es, además, el primer evaluador del trabajo del equipo, debiendo en su evaluación declarar el desenvolvimiento de cada integrante en la etapa específica. El mismo deberá efectuar como parte de sus funciones de líder una evaluación constante en la medida en que se desarrolla el trabajo práctico.

De este modo los alumnos participan activamente de la propia educación y evaluación, con responsabilidades propias y para el equipo. Se genera una construcción colectiva del conocimiento y una creación de taller colectiva. Es una manera de enseñar con el ejemplo, al actuar lo que se predica. Se logra la autorregulación de los alumnos y se facilita la labor docente al entrevistarse con 10 alumnos por trabajo práctico en vez de 50 (en el ejemplo de 50 alumnos por taller). Se logra de igual modo una visión sistémica de todos los alumnos, y cada uno de ellos finaliza conociendo todos los trabajos de los compañeros y participando en varios de ellos. Se genera así un sentido de pertenencia y apropiación de los trabajos generalizado. "Todo es de todos".

Crecimiento individual y colectivo

Esta modalidad permite la nivelación hacia arriba, ya que favorece que los alumnos aprendan de sus compañeros (encontrar e incorporar las mejores prácticas), disminuye la deserción (la motivación es continua y la rotación de trabajos minimiza la saturación) y permite que los alumnos con determinadas falencias se completen en el transcurso del año. Los alumnos cursan durante todo el año sin instancias eliminatorias o recuperatorias. Si en una etapa el trabajo queda con detalles no cerrados el equipo que recibe es el encargado de completar dichos detalles, lo que genera altos niveles de responsabilidad con los compañeros.

Evaluación

A fin de año el rendimiento es evaluado individualmente, pudiendo cada alumno quedar en condición de promocionado, regular o libre.

La simplicidad que el sistema genera en el llevado del curso diario (con una reunión de una hora semanal del docente y los líderes están al tanto del avance de todo el curso) se contraponen la complejidad de la evaluación, que requiere la codificación de una serie de grillas de evaluación que completan los alumnos.

El líder de equipo debe, al final de cada trabajo práctico, evaluar la actuación de cada proyectista en un polígono de competencias con valores del 1 al 5, y cuyos ejes son: actitud, cantidad de alternativas, profundidad de desarrollo, calidad del resultado y comunicación, tocando aspectos tanto de proceso, como actitudinales y de resultado, en una mirada holística del desarrollo del alumno. Del mismo modo, los proyectistas en conjunto evalúan la actuación del líder de equipo, en un polígono similar, cuyos ejes son: motivación al equipo, provisión de información, gestión de tiempos, gestión de procesos y comunicación del proyecto, es decir, en sus competencias de Gestión de Diseño y coordinación.

Además, el equipo completo debe, en fecha de entrega, recorrer los trabajos del taller y votar por el mejor proyecto del curso, lo que nos facilita el armado de una clasificación de las preferencias del taller que pueda servir para discutir sobre las buenas prácticas y buenos resultados obtenidos para que sirvan de ejemplo.

Luego de la entrega, ante la rotación de los trabajos, el equipo que recibe el trabajo de otro, debe evaluarlo utilizando otro polígono de competencias donde los ejes son: bitácora, cantidad de alternativas, profundidad del desarrollo, calidad del resultado y comunicación. Es decir, elementos proyectuales y de organización de la información para su correcta comunicación. Dicha evaluación se realiza en dos oportunidades. La primera en el momento de recibir el trabajo, donde el énfasis se da en los aspectos comunicacionales, y la segunda, luego de 2 semanas (una vez que el equipo se introdujo en el tema) que sirve de verificación o de evaluación más objetiva de lo producido, pudiendo variar respecto a la evaluación anterior.

Luego, estas grillas de evaluación se pueden complementar con evaluaciones individuales en función de actividades extra a realizar en manera individual pero que colaboren a la construcción colectiva del conocimiento. Vale aclarar, que la práctica de la metodología como fue experimentada hasta ahora, supone que las entregas de los trabajos prácticos o fases prácticas no son eliminatorias. De este modo ningún alumno se queda libre durante el año. Existe la posibilidad que el alumno no alcance el nivel de regularidad al final del año. Esta característica se basa en observaciones de la metodología tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje del taller de diseño en los que, un alumno que presenta falencias proyectuales, metodológicas o de contenidos suele quedar libre en el trabajo que supera sus conocimientos. Dicho alumno se ve obligado a recursar la materia el año siguiente con altas probabilidades de no haber subsanado sus propias deficiencias, encontrándonos el año sucesivo con la misma dificultad. Con la metodología propuesta, en cambio, el alumno tiene la posibilidad de seguir avanzando en la práctica proyectual, experimentar, aprender, poder equivocarse y reconocer el error (lo que lleva necesariamente al aprendizaje) al apoyarse en sus

compañeros, aprender de ellos e identificar las mejores prácticas, lo que lleva a una nivelación hacia arriba. A fin de año, el alumno se fortaleció, se puso a la altura de sus compañeros, o si eventualmente debe recurrir, ya lo hace con un conocimiento y práctica proyectuales muy superiores a los que tenía cuando ingresó al curso.

Finalmente es el docente el encargado de codificar toda la información recibida en las grillas de información, realizar análisis cruzados, evaluar la información en función de diferentes claves de lectura, y completarla con la propia apreciación personal de la actuación de cada alumno a lo largo del año para llegar a una evaluación integral.

Conclusiones

Los resultados de la aplicación de la metodología fueron altamente positivos, elevando el porcentaje de alumnos que completaron el aprendizaje de manera satisfactoria y minimizando las deserciones casi a cero. En números, de 36 alumnos que iniciaron en el taller, hubo una deserción temprana por motivos personales, 5 alumnos con nivel regular que aprobaron en examen, y 30 alumnos promocionados cuando lo normal en la Cátedra era tener un rendimiento de alumnos aprobados de aproximadamente el 50% a fin de año.

Se efectivizó el tiempo de trabajo en clases, ya que los alumnos aprovechan las horas de taller para reunirse en los equipos, trabajar y coordinar acciones en manera conjunta, y dejan las acciones individuales de proyectación para las horas fuera de clases. Además la responsabilidad adquirida frente a sus compañeros los obliga a no relajarse, sino a adoptar una actitud de trabajo y avance de proyecto constante.

También el tiempo de la gestión del taller se efectivizó, ya que es necesaria una reunión de líderes de una hora por semana para conocer el estado general de avance de todo el taller. Se logró de tal manera que la presencia del docente no sea fundamental para el avance de los proyectos mas que en momentos puntuales pudiendo, los equipos, avanzar prescindiendo de la presencia o comentarios del docente.

Se mejoró la relación docente-alumno, ya que el docente pasó de ser una figura que juzga, evaluadora, ante la cual los alumnos deben “defender” los proyectos, a ser un consejero a quien se puede consultar ante eventuales

dificultades y un coordinador generar o alguien que propicia el intercambio, el consenso y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente se logró que los alumnos aprendan a gestionar los tiempos del proceso de diseño y aprendan a trabajar con autonomía, lo que es fundamental para afrontar el siguiente nivel de la carrera: el Trabajo Final, en el cual no hay horarios de clases y cada alumno se mueve con autonomía y el avance del trabajo depende exclusivamente de él.

Abstract: This is a new methodology for teaching design. Their bases are in the Design Management and enables the same instruction while the design process. Through simulation exercise of professional work in a design consultancy, with defined roles for designers and team, giving more responsibility for their own training to students and holding them accountable to their peers is accomplished to raise academic standards in processes carried forward with autonomy and responsibility.

Key words: Design - Workshop - Teaching - Management - Consulting - Methodology.

Resumo: A presente é uma nova metodologia para o ensino do design. Suas bases estão na Gestão do Design e permite o ensino dela às vezes que o processo de design. Através do exercício de simulação do trabalho profissional numa consultora de design, com papéis definidos para os projetistas e em equipe, outorgando mais responsabilidade em sua própria formação aos estudantes e fazendo a eles responsáveis frente aos seus colegas logra-se elevar o nível acadêmico em processos levados adiante com autonomia e responsabilidade.

Palavras chave: Design - Oficina - Ensino - Gestão - Consultoria - Metodologia.

(*) **Enrique Alejandro Goldes.** Diseñador Industrial. Prof. Mgtr. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Carrera de Diseño Industrial, Cátedra Diseño Industrial III (4to nivel).

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Introspección como metodología creativa. Técnicas conceptuales de proyección en diseño de autor

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 198-200. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: agosto 2012
Fecha de aceptación: octubre 2012
Versión final: febrero 2013

Ximena González Eliçabe (*)

Resumen: Generar una reflexión sobre el propio cuerpo es la consigna de un trabajo que aborda un acercamiento a la relación entre el cuerpo y el espacio, interior y exterior del individuo. Apunta a la toma de conciencia de la propia corporeidad y la de los demás, mediante la realización de un objeto textil. En este trabajo creativo el estudiante vuelca en el objeto características de su personalidad, descubriéndose en una actitud que expresa su visión de la realidad, del entorno, del mensaje que quiere transmitir. Construye un personaje a través de una narración, poniendo de manifiesto su entorno y su historia, evidenciando un recorrido individual e introspectivo que apunta a encontrarse con el propio ser, sus conflictos, llevándolo a tomar decisiones y a distinguir su estilo como diseñador.

Palabras clave: Metodología - Técnica - Diseño de autor - Cuerpo humano - Objeto - Espacio interior.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 199-200]

Abordar la enseñanza del diseño implica la utilización de recursos de fuentes muy diversas. No existe un modelo o esquema posible de aplicación en todos sus campos, y si lo hubiere no sería suficiente para abarcar su complejidad y diversidad. Mucho más allá de una preparación técnica o cultural, procuramos formar diseñadores, con todas las aristas posibles que reflejen y proyecten la problemática de la sociedad en la que están inmersos. Se trata de que no sólo piensen en el diseño, sino de que se piensen a sí mismos como diseñadores.

Esta ponencia plantea la utilización de metodologías que quizás hayan tenido mayor influencia en el campo de las artes plásticas que en el diseño, pero como hoy en día la frontera entre estas actividades está cuestionada y difusa, considero que vale su aplicación. En definitiva ambas se nutren a partir del acto modificador que genera la creatividad, y tienen un fuerte anclaje en los sistemas conceptuales que las sustentan.

Por otro lado, estas metodologías se aplican en la cotidianidad aunque tal vez de manera más inconsciente, por lo tanto sus resultados no se miden en obras o trabajos sino en la simple modificación del hecho cotidiano. Son acciones que redundan en una elaboración mental, que reflejan la necesidad de aceptación, identificación y trascendencia.

La dinámica creativa según Renart (Renart, E., 1987) implica: descubrir - develar - intuir - indagar - optar - elaborar - reflexionar - razonar - imaginar.

Estas acciones se relacionan con el hemisferio derecho o izquierdo del cerebro de acuerdo a su matiz intuitivo o racional. Todas ellas se encuentran presentes en el desarrollo de cualquier proyecto de diseño, no obstante la manera de enlazarlas y utilizarlas será lo que defina el estilo personal del diseñador.

En este indagar surge la pregunta ¿qué es y cómo se detecta un estilo personal?

En mi experiencia docente trato de establecer en la primera o segunda clase un mapeo del grupo, que permite distinguir roles y evaluar conductas. Hasta aquí el mapa

sólo es útil para el profesor, pero la información de sus resultados se comunica al grupo para que al ser socializada cada uno pueda hacer su propia evaluación, de su situación y la de los demás. Luego los alumnos son inducidos a realizar un viaje a su interior, ellos inician este viaje a partir de pautas de ejercitación sin saber hacia dónde van a dirigirse. Deben recrear un laberinto, puede ser un diseño bidimensional o un objeto tridimensional, pero su aplicación debe justificarse desde lo morfológico, funcional y conceptual.

Para ello atraviesan distintos procesos psíquicos y experiencias empíricas, con la guía de la docente, como por ejemplo:

- Introyección: proceso inconsciente que consiste en la internalización de representaciones psíquicas de objetos externos bien sea odiados o amados, con la meta de establecer cercanía y presencia constante de ese objeto; El sujeto hace pasar de fuera a dentro cualidades inherentes a esos objetos. Guarda íntima relación con la identificación.
- Introspección: La palabra introspección viene del latín *intro* que significa dentro y de *spectare* que significa mirar. Observación interior de los propios actos o estados de ánimo o de conciencia.
- Proyección: operación de localizar en el exterior, ya sea del centro a la periferia, del sujeto al objeto, cualidades, sentimientos, deseos, etc.

Renart plantea que: “para ser, primero hay que re-conocerse (introyección). por medio de la autoindagación”. Esto constituye un “primer espejo”.

“Este re-conocerse interno exige un re-conocerse externo (proyección). Segundo espejo, lo hacemos por los hechos que producimos”.

El re-conocerse externo tiene validez cuando es con relación a los demás, única forma de compararnos, co-tejarnos, competir. Tercer espejo.

El reconocimiento de los demás implica que por motivos afines, han concordado, se han visto “reflejados” en

nuestro objetivo, coincidimos. Esta coincidencia significa haber trascendido en los otros. Creatividad trascendente*. Cuarto espejo.

*Se entiende por creatividad trascendente a aquella que modificando al individuo también modifica a la especie.

Ejercicio de introspección

Generar una reflexión sobre el propio cuerpo es la consigna de un trabajo que realizamos en la materia "Diseño de objetos 2" la última de las asignaturas proyectuales dentro de la carrera de Diseño textil e indumentaria.

Este trabajo titulado "Introspección - El cuerpo", pretende abordar un acercamiento a la relación entre el cuerpo y el espacio, interior y exterior del individuo. Apunta a que el estudiante tome conciencia de su propia corporeidad y la de los demás, mediante la realización de un objeto textil. El cuerpo es parte física y material de un ser; a través de los siglos se lo relacionó con el alma, la personalidad y el comportamiento, algunas veces tomándolo como algo aislado y otras como una unidad.

Cada grupo humano codifica y articula prácticas culturales respecto del cuerpo, establece discursos, maneras de pensarlo y percibirlo.

El trabajo consiste en crear un "muñeco de trapo" con diversos materiales textiles, pero no se trata simplemente de un juego infantil, si bien el componente lúdico está presente en el proceso. El estudiante se expresará mediante la selección de los materiales y la construcción de las diversas piezas que conforman esta nueva anatomía. Volcará en el objeto características de su personalidad, - por lo general, surgen inconscientemente - a lo largo del desarrollo del trabajo creativo se descubren a sí mismos en una actitud que expresa su visión de la realidad, del entorno, del mensaje que quieren transmitir.

La consigna es crear un personaje: realista o fantástico; arquetípico o autorreferencial; idealizado o estereotipado. El objeto debe ser antropomorfo pero pueden sumar otros atributos. La técnica de ensamble es libre. Además tienen que realizar tres cambios de vestuario con criterio de serie de diseño que acompañen la historia del personaje. A todo esto lo antecede una narración, que pone de manifiesto la construcción de ese personaje, con los elementos que hacen al desarrollo de una historia. La misma puede transcurrir en un determinado tiempo-espacio, ser o no lineal.

El desarrollo del personaje, su entorno y su historia, llevan a reflexionar al alumno sobre su propio proceso creativo con referencia a él mismo como sujeto de diseño. A la vez evidencia un recorrido individual e introspectivo para cada estudiante, que apunta a encontrarse con el propio ser, con sus propios conflictos, lo obliga a tomar decisiones, a distinguir su estilo personal como diseñador, esto es fundamental, dado que la materia se plantea como "Diseño de autor".

Este término muchas veces causa confusión, pero al hablar de "Diseño de autor" se entiende por ello a una obra cuyo contenido conceptual procura imprimir un estilo propio, que pretende la identificación del espectador-usuario con las emociones de su autor, e intenta que ésta cause en aquel reflexiones críticas.

La relación entre identificación y modificación de la manera en que es percibida la realidad de los objetos, produce la aceptación y el éxito de los diseños y su diseñador.

Para llegar a esto en el diseño de indumentaria creo que es necesario primero reconocerse en el propio cuerpo, para extender luego esta reflexión al espacio corpóreo de los demás.

Lo contrario de la trascendencia sería el anonimato, el temor a ser anónimo siempre angustió al ser humano, porque esto implica "no verse reflejado en los demás, no estar registrado en sus memorias, lo cual deriva en sentirse desprotegido, ausente. No se puede proteger a quien no existe, no se recuerda". "Miedo a no ser recordado, miedo a morir".

"En contraposición generamos hechos, testimonios, que no solamente nos permitan comunicarnos, sino también trascender". (Renart, E. 1987)

El resultado de este trabajo se exhibe en forma de objetos o micro-instalaciones en la galería que tiene la Universidad en la sede de la calle Jean Jeaures, durante la semana de la moda, al final de cada cuatrimestre.

Bibliografía

Renart, E. (1987) *Creatividad*. ISBN 950-43-1612-3. Buenos Aires.
http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/discernimiento/edicion_03/3.htm
http://www.revistapsicologiayvida.com/glosario/glosario_i.html

Abstract: To generate a reflection on one's own body is the slogan of a job that deals with an approach to the relationship between body and space, inside and outside the individual. It aims for the awareness of one's physicality and the one of others, by performing a textile object. In this creative activity the student turns in the object the characteristics of its personality, discovering itself in an attitude that expresses its vision of reality, the environment, the message that wants to convey. Build a character through a story, showing its environment and its history, showing a personal and introspective journey that aims to meet the self, their conflicts, leading him to make decisions and distinguish its style as a designer.

Keywords: Methodology - Technique - Author design - Human body - Object - Interior space.

Resumo: Gerar uma reflexão sobre o próprio corpo é a consigna de um trabalho que aborda uma aproximação à relação entre o corpo e o espaço, interior e exterior do indivíduo. Além disso, aponta a tomar consciência da corporeidade própria e dos outros, através da realização de um objeto têxtil. Neste trabalho criativo o estudante põe no objeto características da sua personalidade, descobrindo-se numa atitude que expressa sua visão da realidade, do entorno, da mensagem que quer transmitir. Constrói um personagem através de uma narração, manifestando seu entorno e sua história, evidenciando um percurso individual e introspectivo que aponta a encontrar-se com o próprio ser, seus conflitos, o qual o leva a decidir e distinguir seu estilo como designer.

Palavras chave: Metodologia - Técnica - Design de autor - Corpo humano - Objeto - Espaço interior.

(*) **Ximena González Eliçabe.** Diseñadora Textil de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño de Modas de la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Formación del carácter creador en el proceso educativo

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 200-202. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: marzo 2013

Dolores Guzmán (*)

Resumen: Reflexionar sobre la inserción laboral durante el proceso de formación universitaria, teniendo en cuenta las distintas posibilidades, ellas, el desarrollo de un emprendimiento independiente. Este planteo es necesario para reducir la distancia que encuentra el estudiante entre la formación académica y su inserción en el mercado. Para ello, entendemos necesario que el mismo reciba herramientas para poder desarrollarse como profesional, y que éstas estén incluidas en el programa de las carreras. Es importante que conozca el desarrollo de los mercados, el contexto socioeconómico en el que se va a insertar, y por otra parte poder incorporar una reflexión acerca de cuáles son sus motivaciones y sus deseos.

Palabras clave: Proceso educativo - Inserción laboral - Emprendimiento - Formación académica - Mercado.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 202]

Nos proponemos dejar abierta la reflexión acerca del significado de la libertad y de la creatividad del individuo en la actividad profesional. ¿Cómo resignificar el concepto de libertad en el ejercicio profesional? ¿Cómo preparar al individuo para el buen desempeño de la actividad fundamental de la existencia humana: el trabajo? Una posible definición de la libertad es la posibilidad de elección, poder elegir lo que deseo hacer, y por otra parte la posibilidad de llevarlo adelante ¿Cómo puedo alcanzarlo? Se presentan muchas salidas laborales cuando los alumnos egresan de sus carreras, pero muchos no saben qué quieren hacer, en dónde les gustaría trabajar, en qué área se quisieran desarrollar o muchas veces no se animan a comprometer con aquello que les gusta hacer, porque no saben cómo hacerlo o por miedo a que les salga mal. La clave es saber que le gustaría hacer a cada uno, para analizar de qué manera ponerlo en marcha. Por otra parte, planteamos la necesidad del autoconocimiento de la personalidad, para tener en cuenta que características me pueden jugar a favor o en contra para el desarrollo de mis potencialidades. Y a la vez, para poder definir cuál es mi identidad, ¿Qué es lo que me atraviesa? Y en tal caso, ¿Qué atraviesa mi proyecto? Las tendencias individuales están arraigadas en el contexto social. El hombre es un ser social, y sus formas de pensar, de sentir y de accionar están determinadas por los modos de existencia peculiares de una sociedad, por su estructura social y económica. Si bien hay un carácter único en cada individuo, también hay un carácter común que se ha desarrollado como resultado de las experiencias básicas y los modos de vida comunes a un grupo humano.

La adaptación dinámica se refiere a la satisfacción de las necesidades del hombre en conformidad con aquello que es necesario y deseable en las condiciones sociales específicas en la que vive. Ahora bien, si la gente trabajara tan solo en función de las necesidades externas, surgirían muchos conflictos entre sus deseos y sus obligaciones, y como resultado, la eficiencia de su trabajo se vería disminuida. La estructura social moldea al hombre, pero a la vez existen ciertas cualidades del hombre que necesitan ser satisfechas, tales como la tendencia a crecer y a desarrollar sus potencialidades. De este modo, ciertos rasgos caracterológicos del individuo, al tener la posibilidad de desarrollarse, de satisfacer sus necesidades, se vuelven a su vez, fuerzas constructivas que moldean el proceso social. Proponemos una manera de definir la libertad, la de actuar consecuentemente con los propios deseos e intereses, y ver de qué manera llevarlos adelante en el contexto de esta sociedad.

Voy a citar a Erich Fromm en el miedo a la libertad, él desarrolla el concepto de libertad, propio de la sociedad contemporánea. El revela como consecuencias en el hombre moderno, el sentimiento de aislamiento y de impotencia, asumiendo éste un espíritu de instrumentalidad, al ser despojado de su yo personal, ya que el hombre se convierte en un eslabón de la cadena que sirve para alcanzar fines que le son externos, como ser contribuir al crecimiento del sistema y a la acumulación de capital. En este sentido, realiza un análisis del significado de la libertad para el hombre moderno, y sus formas de evadirla, como ser la sumisión a un poder exterior y la automatización. La nueva libertad que el capitalismo

proporciona al individuo, “la libertad de”, la libertad de comprarse un auto, la libertad de viajar, la libertad de... se transforma en una limitación, ya que el hombre intenta escapar de la insignificancia y de la impotencia a partir de la sumisión a un líder y de la automatización. La persona se define a partir de lo que posee, y no de lo que es. Entonces lo primero es preguntarse qué quiero hacer, cuáles son mis intereses, por dónde pasa mi búsqueda. La palabra “poder” tiene dos significados, uno se refiere a la dominación sobre alguien, y el otro a la capacidad de hacer algo, es decir a la potencia del yo de hacer lo que quiere, a la posibilidad de desarrollar sus potencialidades en función de la libertad y de la integridad propia. Para poder alcanzar la libertad, es necesario preguntarse por sus motivaciones, sus gustos, sus intereses; y en función de estos desarrollar su personalidad de una manera creadora, no se trata de hacer caprichosamente, sino de hacer lo que genuinamente deseamos hacer. Queremos hacer referencia al concepto de “empoderamiento” que viene de la palabra “apoderarse” e implica tomar poder de decisión para mejorar sus condiciones de vida mediante la autogestión, para eso es necesario tener acceso a la información y los recursos para tomar una decisión apropiada y por otro lado tener un pensamiento positivo y creativo para poder generar los cambios intrínsecos a todo proceso de crecimiento.

El carácter creador está relacionado por una parte con la experiencia emocional, es decir con la sensibilidad para percibir cuáles son los deseos personales y la posibilidad de cambios que existen a través del ejercicio de la propia voluntad. Por otra parte con una experiencia intelectual para poder entender y organizar mi accionar, mi forma de relacionarme con los otros para llevar adelante mis deseos. Las potencialidades están presentes en todos, sólo se actualizan mientras sean expresadas activamente. ¿Qué queremos hacer y cómo alcanzarlo? ¿Cómo orientar nuestra fuerza creadora? Para ello debemos tener en cuenta los deseos propios tanto individuales como del crecimiento del proyecto, por ejemplo quiero reconocimiento, quiero ganar mucha plata, quiero equilibrar el tiempo de trabajo y tiempo de ocio, quiero tener tiempo para estar en familia o vida social, etc. y cuáles las acciones para llevarlos a cabo.

La experiencia emocional y sensible propia del carácter creador implica un autoconocimiento, tanto las características positivas y las negativas de la personalidad. ¿Cuáles de ellas juegan a favor de mi proyecto y cómo las puedo explotar al máximo, y cuáles juegan en contra para poder eliminarlos, o transformarlos, o delegarlos? ¿Cuál es mi disponibilidad de tiempo, cómo lo organizo? ¿Cuáles son mis tareas? ¿Cómo administro mi dinero? ¿Cómo administro mis emociones? Una de las premisas para la actividad creadora es la aceptación de la personalidad en su totalidad. Es decir lo genuino de cada personalidad, al integrar las distintas esferas de su vida. ¿Qué recursos tengo y cuáles tengo que salir a buscar para desarrollar mis potencialidades? ¿Qué necesitamos hacer para transformarnos en quienes queremos ser? ¿Qué necesitamos para que nuestro proyecto logre posicionarse en el lugar que deseamos que esté? En muchos casos, la dificultad está relacionada con la organización del tiempo para llevar adelante los proyectos, aunque el recorrido

profesional sea vasto y podamos considerarlo como una fortaleza para su emprendimiento, ciertas características personales como ser la dispersión, no colaboraban para su crecimiento. Es decir, si nosotros pudiéramos reconocer dichas características, y distinguir cuáles nos juegan a favor y cuáles en contra, y aprovechar unas y aplacar las otras, este método funcionaría como facilitador para el mismo. ¿Qué opciones tengo para resolver esta característica? ¿Delegar? Y si no es posible contratar a otra persona? ¿Poder plantearse objetivos y tiempos para realizarlos? En otros casos, la dificultad tiene que ver con la imposibilidad para distanciarse de lo emocional, por ejemplo si dependo del estado de ánimo para tomar confianza en el proyecto, tendríamos que pensar de qué manera puedo dejar de lado esta inseguridad o inestabilidad, de la misma manera que cuando otra persona me contrata para realizar un trabajo. Otra característica común es la dificultad de delegar, esto muchas veces no se registra como un aporte negativo, porque se considera que uno lo puede realizar de la mejor manera, pero la realidad es que si no tengo posibilidades de delegar, tampoco voy a tener muchas posibilidades de crecimiento, ya que mi persona tiene un límite de tiempo y espacio, que al ampliarlo, también se ampliarían nuevas posibilidades. Entonces, lo importante es poder enfocar estos temas desde otra perspectiva que en general tengo en mi vida cotidiana, ya que esto puede presentar una amenaza para mi proyecto. Proponemos plantear alguna alternativa para que las características que nos juegan en contra las podamos eliminar, por ejemplo haciendo las preguntas correctas, ¿En qué momento actuamos de tal o cual manera? ¿De qué manera solemos reaccionar frente a determinada situación? ¿Cuál es nuestra forma de comunicarnos con los otros? ¿Cuál es mi capacidad de análisis para tomar una decisión?

La pregunta “¿Qué queremos?” va acompañada de la pregunta “¿Quiénes somos?” ¿Qué nos identifica y a la vez qué nos diferencia de los otros? ¿Qué nos permite crecer y desarrollarnos? ¿Qué nos interesa? Esto lo podemos definir como un hilo conductor que nos atraviesa a lo largo de nuestra vida, y que va a estar presente en todo lo que hagamos. Esto es lo que vamos a vender, no lo que hacemos sino el sello que le imprimimos a aquello que realizamos, ya sea un servicio o un producto. El cliente me compra en lugar de a aquel, por ese plus que represento y me diferencia del otro; hay muchos que probablemente realicen el mismo producto o servicio, pero no hay muchos que realicen el mismo producto con esta identidad, eso es lo que me va a diferenciar de mis competidores. ¿Cómo se pone en juego esa identidad en cada una de las áreas de negocio? ¿Cómo se pone en juego en la forma de relacionarme con el cliente? ¿Cómo se pone en juego en la gráfica? Esta es la forma en la que voy a presentar mi producto o servicio en el mercado. La identidad debería se define a partir de lo que me identifica, me permite crecer, y me diferencia de otros. Creemos importante tener en cuenta la función que el proceso educativo desempeña en la formación del carácter social, que se define por preparar al individuo para el buen desempeño de la actividad que más tarde realizará en la sociedad, motivando la libertad, la iniciativa y la espontaneidad en la actividad fundamental de la existen-

cia humana: su trabajo. ¿Cómo insertarse en el mercado laboral teniendo en cuenta lo que me gusta hacer? ¿Qué factores debemos tener en cuenta a la hora emprender un proyecto independiente? ¿Cómo organizar las áreas de negocio a fin de desarrollar sus potencialidades? Podemos decir que son varios elementos para tener en cuenta a la hora de emprender un proyecto propio. Antes que nada es importante reconocer qué quiero hacer, por dónde pasa mi búsqueda, para poder desarrollar las áreas que cubran mis necesidades. En segundo lugar, es necesario definir cuál es mi identidad, es decir cuál es la marca personal de aquello que voy a vender. Así como también definir cuál es el contexto social, cultural y económico en el que estoy desarrollando este proyecto, y el núcleo más próximo con el que me relaciono. Esta interacción entre el individuo y el contexto es absolutamente dinámica, para poder aprovechar las oportunidades, para entender cuáles son las características negativas que tengo que dejar de lado, y cuáles son las positivas que tengo que aprovechar al máximo.

Abstract: Reflecting on employment during university education, taking into account the various possibilities, includes the development of an independent venture. This position is necessary to reduce the distance that the student finds between academic formation and market integration. To do this, we understand that it receives necessary tools to develop as a professional, and that they are included in the program of careers. It is important to know the market develop-

ment, the socioeconomic context in which to insert, and moreover to include some reflection about what their motivations and desires are.

Key words: Educational process - Job placement - Entrepreneurship - Academic formation - Markets.

Resumo: O trabalho apresenta uma reflexão sobre a inserção laboral durante o processo de formação universitária, tendo em conta as diferentes possibilidades, entre elas, o desenvolvimento de um empreendimento independente. De esta maneira, pode se reduzir a distancia que o estudante percebe entre a formação acadêmica e sua inserção no mercado. É necessário que o estudante receba ferramentas para desenvolver-se como profissional, que estejam incluídas nos planos de estudos. É importante que conheça o desenvolvimento dos mercados, o contexto socioeconômico no qual vai se inserir, como também promover a reflexão sobre suas motivações e desejos.

Palavras chave: Processo educativo - Inserção laboral - Empreendimento - Formação acadêmica - Mercado.

(*) **Dolores Guzmán.** Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Realizó capacitaciones del perfil emprendedor, para el curso de formación en primera infancia y crianza, en la Fundación Psicoanalítica Buenos Aires; y para el curso de puericultura, dictado en la Fundación Laura Krochik.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Nuevas instancias en la formación del diseñador. Pensar más allá de la herramienta

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 202-205. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Cristina Amalia Lopez y Paolo I. G. Bergomi (*)

Resumen: Los congresos de enseñanza, seminarios y foros de diseño, representan una oportunidad de reflexionar y contribuir a la formación profesional y a mejorar nuestras prácticas docentes, y es altamente positivo que tengamos un espacio de encuentro y debate para jerarquizar la enseñanza. Desde las entidades del diseño identificamos en nuestros diseñadores recién recibidos y en los estudiantes, una idea errónea sobre la praxis y una duda existencial al abordar el camino del desempeño profesional; –“diseñar o emprender o producir”–, y esto es evidente por varios factores que desarrollaremos para compartir nuestras miradas sobre el tema.

Palabras claves: Diseño - Producción - Formación profesional - Investigación - Medio Ambiente - Materialidad - Tecnología - Emprendimiento.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 204-205]

Diseñar o emprender, cómo producir y convertir un proyecto en empresa, es un conflicto en curso con el cual se enfrentan naturalmente nuestros jóvenes al momento de

graduarse. Dudas que surgen al transitar el camino laboral, cuestionándose si empezar a emprender o trabajar en las ramas del diseño en las que se han formado, empleán-

dose en relación de dependencia, o poner en marcha su propio estudio o bien asumir el desafío de un proyecto productivo para sus propios diseños, todos escenarios de duda a la hora de tomar una decisión. Indudablemente desde los entornos del diseño¹ observamos este gran dilema como una oportunidad de reflexionar desde los distintos sectores —educativos, académicos, sociales, institucionales, empresarios— sobre la formación para la inserción de nuestros estudiantes.

La formación profesional, nos está dando la pauta evidente de una falta de preparación para el mercado laboral, que conlleva a una frustración de los graduados en Diseño.

Identificamos que existe una idea errónea sobre la praxis en un gran número de diseñadores recién recibidos, porque sus conceptos sobre el diseño distan de brindar un servicio.

Flujos intelectuales y superficialidad en los temas, falta de profundización en el conocimiento técnico y exceso de confianza en las resoluciones tecnológicas, marcan una comodidad del trabajo resuelto mediante el uso del Google para obtener respuestas hechas presionado una tecla. A ello se suma, inexperiencia en prototipaje, falta de entrenamiento en gestión, mercadeo y relación usuario/mercado, y desconocimiento en el desarrollo del producto y sistemas de reciclado.

Vemos necesario educar para pensar más allá de la herramienta y no depender solo de ella.

El estudiante de diseño parece no tener claro que diseñar es una tarea compleja, una respuesta a una necesidad que gira entorno a un requerimiento, por tanto la relación con el cliente, el contexto social/cultural, el medio ambiente, y las previsiones económicas y las necesidades del usuario/consumidor son sólo una parte a considerar, y le resulta ajeno tener que asumir responsabilidad ecológica sobre la materialidad, funcionalidad, durabilidad hasta la conclusión de vida del producto, incluso parece no haber entendido que la tarea del diseñador, es mucho más que seleccionar la forma, el color, el volumen y el espacio. Por ende, el descuido en la comprobación de los proyectos que no se verifican, ni testean, puede causar daños ecológicos irreparables, de ahí que la concientización a los alumnos, respecto de la responsabilidad ética del diseño y del diseñador, no debería estar ausente en la currícula, es parte de la responsabilidad social empresarial que empieza a gestarse desde el aula.

Estudios realizados desde la Asociación Latinoamericana de Diseño / ALADI, reflejan a nivel latinoamericano, un deterioro de los sistemas de investigación, provocado en gran medida por falta de dedicación exclusiva a esa tarea en los ámbitos universitarios, por bajos recursos. Lamentablemente en muchas universidades y centro de enseñanza no hay investigación de campo, y uno de los mayores obstáculos que enfrenta un estudiante al convertirse en emprendedor es que al comenzar su plan de negocios desconoce el ejercicio de la investigación y la práctica profesional.

Estamos comprobando que el emprendedorismo se ha instalado como una necesidad dentro del sistema socio-político para movilizar la economía, con resultados no siempre favorables, sin embargo la tendencia se profundiza e ingresa al ámbito educativo como una demanda que

debe ser cubierta mediante cursos, seminarios y extensión universitaria para formar emprendedores en diseño.

Por ello proponemos la realización de talleres de capacitación para emprendedores² que aspiran ser empresarios, ya que estamos altamente preocupados por la inserción al mundo laboral de los diseñadores que surgen de las universidades y centros de formación y capacitación profesional, dada la tendencia a una economía cerrada por la escasa inversión y apoyo a proyectos innovadores por escepticismo financiero.

Emprender un negocio, es una decisión para la cual hay que estar capacitado, porque supone riesgos, sortear obstáculos y tomar decisiones permanentemente basadas en una investigación y observación de la realidad, y muchos emprendedores fracasan por no saber utilizar herramientas de gestión y porque sencillamente no saben investigar. El alumno necesita incorporar conocimientos para comprender que un emprendimiento tiene que ver con un desarrollo, con el proceso, las ideas, la planificación, con llevar adelante un sistema productivo, lo cual es un verdadero desafío, en el que interviene la acción en la continuidad de ambas instancias proyecto-proceso en conjunción con la implementación de un plan de negocios, y es importante que el alumno lo pueda vivir a través de una tarea significativa en el aula. Entendemos que estos temas necesitan ser evaluados dentro del aprendizaje de las asignaturas troncales de las carreras de diseño. Es preciso que los estudiantes sepan fehacientemente que producir con diseño otorga valor agregado, y que identifiquen la diferencia, que sepan que producir sin pensar la fabricación de un elemento desde la observancia del diseñador, puede ocasionar daños ecológicos considerables.

Por eso es preciso realizar trabajo de campo con los alumnos que estudian diseño, tener contacto con plantas de producción, de extracción de materias primas y de elaboración de productos e insumos, con los estudios de diseño, para que comprueben que diseñar, emprender y producir con el valor agregado del diseño, comienza con una necesidad, que se transforma en idea, que se convierte en proceso, para lograr el objeto, producirlo y comercializarlo constituyéndose en un negocio.

El mercado demanda decisiones y estrategias empresariales para un Diseño que resuelva problemas concretos de manera sustentable, incorporando el talento emprendedor, con nuevas formas de ver la realidad industrial y productiva, formas que valga la expresión, incluyan al diseño como la valiosa herramienta para proponer nuevas respuestas a la cadena de valor.

Se requiere para ello una gestión inteligente del capital humano y aptitudes de liderazgo³ para ejecutar propuestas innovadoras con capacidad técnica para producir con diseño, como ventaja competitiva para la empresa. Esto significa una oportunidad de superación para los aspirantes a diseñadores pues en su capacidad técnica y potencial creativo encontraremos el factor diferencial del producir con diseño.

Para ello es preciso formar capital humano sensible a las realidades de un mundo globalizado, con capacidad de visión crítica, con el objetivo de insertarse en un universo de cosmovisiones con responsabilidades sociales y medio ambientales.

En los últimos años, la gestión del conocimiento se ha considerado una estrategia vital para obtener una ventaja competitiva (Ndlela y du Toit, 2001; King, 2001) sin embargo los modelos estratégicos de gestión en muchos países de Latinoamérica, parecen no contemplar las ideas de progreso e impiden el desarrollo evolutivo de nuestros jóvenes.

Afortunadamente en algunos lugares se empieza tener otra mirada, al evaluar el rendimiento del sector productivo y comprobar que las PYMES carecen de tecnología de gestión y se está instrumentando una línea de capacitación para el diseño de productos con herramientas tecnológicas modernas que facilitaran la elaboración considerando la reducción de desperdicios de materiales utilizados al aplicar diseño para agregar valor al producto. Analizar las funciones empresariales y el rol del emprendedor en su contexto, haciendo hincapié en varios puntos que identificamos necesitan ser pensados y que van desde la capacitación y el desarrollo del producto como la toma de decisiones y en la relación con el capital humano que trabaja en el emprendimiento, en cuyo tejido buscamos forzar la inserción del diseñador, en el objetivo de lograr productos calificados, sustentables y que maximicen la capacidad productiva de la empresa, ver el rol del diseñador y del emprendedor.

Por lo expuesto, entendemos que a la par del diseñador, el emprendedor es otro de los actores indispensables en una economía demandante de talentos innovadores y creativos, porque se trata de una persona con ideas que enfrenta con resolución situaciones de incertidumbre, asumiendo riesgos económicos que generan proyectos en escenarios productivos aún difíciles, que identifica como oportunidad de negocio. Su capacitación como factor de adecuación a los tiempos es esencia del programa de actividades productivas de un negocio.

Imposible entonces pensar en desarrollar diseño en el tejido productivo sin la aceptación intelectual, fáctica y estratégica del emprendedor.

Constanciados con nuestra línea de pensamiento, puntualizamos que las ideas originales se convierten en proyectos sustentables si se trabaja con ética, honestidad, calidad, compromiso y responsabilidad social, pilares sobre los cuales deben desarrollarse las acciones de toda empresa exitosa, dando respaldo al prestigio de sus acciones y decisiones.

Debatir estos temas en los congresos de enseñanza, seminarios y foros de diseño, representa una oportunidad de reflexionar y entendemos que contribuir a la formación profesional de nuevos talentos creativos resulta un beneficio ponderable para el país ya que el talento de nuestros jóvenes merece cultivarse y exige responsabilidad de parte de los sectores institucionales involucrados en la educación.

Superar retos es posible aplicando conocimiento en la gestión y producción, para una comercialización que planifique una rentabilidad que permita inversión en tecnología y capacitación en los distintos sectores involucrados en el proyecto, y es con diseño como podemos lograr resultados exitosos.

Creemos entonces que se hace preciso instalar el tema para lograr cambios y avances sustanciales que impulsen y promuevan el desarrollo económico, cultural y

educativo del sector⁴, pensando al diseñador/a como la persona que aporta y se involucra en el tejido productivo y social aún desde lo comercial generando beneficios a la par que potencia el bienestar humano que trasciende lo meramente económico, ya que el acto de emprender no sólo es característico del mundo de los negocios, sino que es transversal a la sociedad del tercer milenio.

Gracias por leernos.

Notas

1. Asociación Latinoamericana de Diseño - ALADI fundada en 1980 y la Confederación Panamericana de Alta Costura fundada en 1965, como la Asociación Argentina de la Moda creada en 1977 y Modelba como Book 21 analizamos esta problemática.
2. En la web pueden uds. encontrar nuestros papers sobre este tema: Diseño para competir, emprender y exportar: Pensar en diseñar estrategias para alcanzar el éxito empresario. De emprendedor a empresario, diseñando el camino. Praxis empresarial. Sueño diseño.
3. Liderar con proyección en el campo del diseño.
4. Calidad educativa en la formación de los diseñadores en Latinoamérica

Bibliografía de referencia

- Actas de Diseño* Nro. 8, 10 y 11. Universidad de Palermo.
- Bernatene, M. del R.; Molinari, G.; Muraca, T.; Mter. Ungaro, P.; Canale, G. *Vivir con un emprendimiento. Indicadores para evaluación integral de áreas administrativas, de relaciones laborales, diseño, producción y desarrollo local.*
- Datos institucionales y archivo de anotaciones de ALADI, MODELBA, CONPANAC, Asociación Argentina de la Moda, Museo del Diseño y de la Industria Hecho en Argentina, RES NOM VERBA y HDB editores documentado de las empresas del sector.
- David, F. (1990) *La gerencia estratégica*. Bogotá: Ed. Legis.
- Educación, formación y capacitación para un diseño sostenible con identidad latinoamericana página 75 a página 83 en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N°XIX.
- Emprendedores con diseño para una competencia global. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2010/administracion-concursos/archivos_conf_2011/presentaciones/852_3643_755eld.pdf
- Fisher, R.; Patton, B. y Ury, W. *Sí de acuerdo*.
- <http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/362/123.pdf>
- http://www.proyectaryproducir.com.ar/?page_id=14
- Jie Yang. La Estrategia de gestión del conocimiento y su efecto en el crecimiento corporativo. Informe (Profesor adjunto de Gestión de Operaciones. Escuela de Negocios Universidad del Sur de Misisipi y la Costa del Golfo. U.S.A
- Lopez, C. Contribuyendo a formar líderes en el siglo XXI. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N°XVIII, pp. 40-47.
- Stamateas B. *Resultados extraordinarios*.
- Sun Tzu (1990). *El arte de la guerra*. Buenos Aires: Ed. Kier.

Abstract: The educational conferences, seminars and design forums represent an opportunity to reflect and contribute to training and improving our teaching practices, and it is very positive that we have a meeting and discussion to prioritize education. From design entities identified in newly received our designers and students, a misconception about the practice and existential doubt in addressing the way of professional performance; –“design or undertake or

produce”– and this is evident from several factors will be developed to share our views on the subject.

Key words: Design - Production - Vocational - Research - Environment - Materiality - Technology - Entrepreneurship.

Resumo: Os congressos de ensino, seminários e foros de design, representam uma oportunidade de reflexionar e contribuir à formação profissional e a melhorar nossas práticas de ensino, e é altamente positivo ter um espaço de encontro e debate para hierarquizar o ensino. Desde as entidades do design identificamos em nossos designers recém recebidos e nos estudantes, uma idéia errônea sobre a práxis e uma dúvida existencial ao começar o caminho profissional; –“deseñar, ou empreender ou produzir”– e isto é evidente por vários fatores que se apresentarão para compartilhar nossas miradas sobre o tema.

Palavras chave: Design - Produção - Formação profissional - Pesquisa - Médio ambiente - Materialidade - Tecnologias - Empreendimento.

(*) **Cristina Amalia Lopez.** Docente de la Universidad de Palermo. Presidente de la Confederación Panamericana de Profesionales de Alta Costura. Presidente de la Asociación Argentina de la Moda. Directora de MODELBA . Co Directora de BOOK 21 y Columnista de Impulso Cultural. **Paolo I. G. Bergomi.** Gruppo Bergomi. Presidente de ALADI - CEPRODI. Director del Museo del Diseño y de la Industria Hecho en Argentina.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El valor privilegiado de la palabra

Alejandra Niedermaier (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 205-208. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: En momentos en que nuevos modelos de sensibilidad articulan la lógica y la imaginación se producen modificaciones en el modo de estructurar la enseñanza. Resulta importante entonces, crear narrativas que aporten, fundamentalmente, sentido, sentidos “en y con” el mundo. Por ende, forjar y alentar capacidades configura uno de los actos educativos solicitados por la subjetividad contemporánea. Asimismo, recuperar y recrear el valor de la palabra del docente en virtud de la particular relación que existe entre la manera de decir, de hacer y de ser.

Palabras clave: Enseñanza - Narrativa - Tecnología - Creatividad - Docente - Valor de la Palabra.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 208]

Introducción

El aprendizaje supone modificaciones en la conducta socio-afectiva y cognitiva. Aparecen protagonistas con diferentes roles que conforman un grupo. Así el campo de lo grupal está atravesado por distintas inscripciones: el deseo (singular y grupal), lo histórico, lo institucional y lo económico. Aparecen pues especificidades y articulaciones entre las inscripciones mencionadas que solicitan la atención de Lo Uno y Lo Múltiple. La complejidad que implica este par complementario se torna muy notorio ante la preganancia de la visualidad y la tecnología características de nuestra era. En tal sentido, se atenderán los distintos aspectos desde el rol del docente, en tanto facilitador del saber disciplinar, que contribuye a la reflexión, al desarrollo crítico y fundamentalmente al impulso creador.

Relaciones entre complejidad y creatividad

En educación, la atención de Lo Uno y Lo Múltiple solicita análisis transdisciplinarios en virtud de que estamos

ante grupos integrados por sujetos atravesados por variadas inscripciones individuales y sociales (deseantes, políticas, económicas e institucionales). Este tejido de constituyentes heterogéneos se encuentran inseparablemente asociados ya que el Otro resulta un componente social básico en la configuración y constitución de la personalidad. En virtud de que el acto pedagógico se produce en el aula los grupos actúan en un espacio y en un tiempo común. El tiempo común medido en diferentes niveles: el tiempo de la etapa de la formación (años), el tiempo que se comparte en el aula (junto a la variable del espacio) y el tiempo de realización de un trabajo práctico por parte de un grupo reducido.

Las variadas inscripciones y las relaciones de espacio y de tiempo instalan en el acto educativo superior una cierta complejidad que presenta rasgos de ambigüedad y de incertidumbre. De allí, la necesidad de que la voz del docente aporte un ordenamiento a los conocimientos, una cierta seguridad, realice operaciones que aseguren la inteligibilidad mientras logra elaborar un clima de certidumbre, de pasión por el conocimiento, de intenso deseo de aprendizaje. Resulta importante recalcar que el proceso

de aprendizaje significa modificaciones no sólo en la conducta cognitiva sino también en la social y afectiva. Es decir, instaura nuevas relaciones en la subjetividad. A partir de la pregnancia de fenómenos que saturan la atmósfera contemporánea como la visualidad y la tecnología se puede aseverar que nos encontramos ante un nuevo paradigma de complejidad para cuyo análisis se debe considerar lo que Edgar Morin (1994, p. 34) indica: "(...) habría que sustituir al paradigma de disyunción//reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Ese paradigma comportaría un principio dialógico y translógico".

Dentro de la complejidad se encuentra la comprensión de que las profesiones relacionadas al diseño, de acuerdo al planteo de la dualidad planteada por Aristóteles en *Ética Nicomáquea*, se hallan conformadas por una permanente interacción entre *praxis* y *poiesis*. Cabe destacar que el mismo Aristóteles prefiguró las bases ópticas de la cámara oscura que después cuajó en un lenguaje en el cual técnica y enunciación transitan juntas.

La visualidad forma parte del mundo contemporáneo ya que la imagen resulta un elemento objetivador del escenario circundante. Si bien objetivador, también adjetivador: las imágenes pueden tratar de mostrar (según distintos puntos de vista), convencer, seducir o representar hiperrealidades. En este sentido, lo que se denomina como "alfabetización visual" implica el conocimiento de cómo la fotografía, el cine y el video contribuyen a una aprehensión de la totalidad y cómo la narración audiovisual es una forma de construir conocimiento que encierra una búsqueda de sentido de la realidad. El término "alfabetización" proviene del valor que Paulo Freire le otorga a un aprendizaje hermenéutico que pueda atender a la complejidad. Para ello resulta importante la concepción de un currículo transdisciplinar tendiente a una comprensión crítica.

Los desarrollos de la antropología visual (también llamada etnografía visual) ponen enfáticamente el acento en que la imagen es dadora de conocimiento y utilizan por ello la fotografía, el cine y el video como modalidades de escritura dentro de sus indagaciones.

La relación ciencia-tecnología-sociedad-economía se ha estrechado en la actualidad pero no deja de suscitar reflexiones epistemológicas en tanto remite a pares binarios como cultura / naturaleza. De esta forma, Bruno Latour (1993, pp. 38-39) considera:

(...) el reto fundamental de la conceptualización de las innovaciones tecnocientíficas consiste en tratar sus diversas manifestaciones como conectadas continuamente entre sí, en lugar de analizarlas separando las mismas. Se trata, sin duda, de un reto teórico y filosófico decisivo para el siglo XXI con relación a la comprensión y el manejo de los componentes esenciales de nuestra tecnociencia y nuestra tecnocultura.

El mismo autor considera que el éxito científico se logra a través de articular los debates en torno a lo social (para ello deben tenerse en cuenta los debates y derroteros políticos y económicos). Finalmente, este antropólogo afirma que las prácticas científicas se convierten en el medio a

través del cual se intenta regular lo que es naturaleza y lo que es sociedad.

Para completar esta idea y para que no nos convirtamos en docentes sorprendidos ante la complejidad que la visualidad y la tecnología nos instauran, Michel Foucault (2006, pp. 298-299) establece:

Cuando hablo de episteme entiendo todas las relaciones que han existido en determinada época entre los diversos campos de la ciencia (...) Todos estos fenómenos de relaciones entre las ciencias o entre los diversos "discursos" en los distintos sectores científicos son los que constituyen la que llamo episteme de una época.

Además, la estrecha relación que se mantiene hoy con la tecnología, a través de dispositivos y softwares, modifica nuestra estructura de pensamiento, nuestro modo de entablar un proyecto o un trabajo. Esta modificación se produce también por la posibilidad de la inmediatez, la interactividad y la infinita abundancia de información (concepto traducido como "archivo" por muchos artistas visuales).

Más aún, existe una relación entre experimentación y profundidad en la que la presencia del docente también asume un protagonismo. Michel Foucault en una conferencia del año 1967 diagnostica:

Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del tiempo que como una red que une puntos y se entreteje.

Por todo esto, es necesaria la voz del docente para elaborar esta cantidad informativa ya que en muchas ocasiones se considera que favorece la mirada dispersa a la que aludía Walter Benjamín.

En la relación educativa se recrea el conocimiento como un pensar y un actuar con el otro en una correspondencia dinámica y dialéctica donde los sujetos intervinientes deben estar comprometidos con el objeto de conocimiento. Por experiencia sabemos que los grados de empeño no son siempre los mismos y otro aspecto a tener muy en cuenta: no se mantienen inalterables a lo largo de todo el proceso (a veces ni siquiera de una clase a otra). Justamente, nuestra creatividad debe estar puesta también en este aspecto. Es interesante desmitificar aquí el pensamiento de que cierta falta de interés o de desconcentración son fenómenos que surgieron recientemente. Erasmo de Róterdam (1466-1536) elegía para la enseñanza de temas literarios, filosóficos y teológicos el género del diálogo para que "resultara menos aburrido a los lectores y las ideas penetraran más fácilmente en los ánimos de los jóvenes" (2009, p.66).

Todo esto supone también un reconocimiento del complejo fenómeno interaccional que implica esta relación educador/educando.

Un encuentro de desarrollo creativo

Cuando la relación con el contenido es de interioridad, el sujeto establece una relación significativa con el conocimiento. Concebir propuestas didácticas desde una base vincular supone pensar en un ser social con una historia previa, particular y propia y no en un ser aislado, individual y descontextualizado. De este modo, el conocimiento se produce socialmente y los vínculos intervienen de manera preponderante en esta producción.

Precisamente se puede, en este caso, establecer una relación con la situación de aprendizaje y la visualidad. Ambas pueden, en ocasiones, contener un oxímoron, es decir, unir poéticamente dos conceptos de significado opuesto en una sola expresión. Las palabras “idea” y “video” contienen la misma raíz indoeuropea “id”(vid). Idear y ver implica entonces un enunciador conciente de que está ideando una cadena de significados a mostrar y de su probable polisemia. Entonces, idear y mostrar, en tanto conocimiento, en tanto creación de imaginarios, en tanto expresión estética personal y docente resulta, en resumen, un oxímoron que articula lo sensible y lo inteligible.

El discurso audiovisual posee una posibilidad de articulación entre lo sensible y lo inteligible. El cineasta Sergei Eisenstein consideraba que las imágenes de una película permiten la aproximación emocional al mensaje y coadyuva a una inmediata interiorización y comprensión. Además, la fotografía como vehiculizador de conocimiento crece con la comunicación digital por su posibilidad de ubicación, al mismo tiempo, en diferentes culturas, medios y artefactos. La interconexión palabra/imagen tiene un temprano antecedente en los dibujos de Leonardo Da Vinci en los que aparece su preocupación por entender la anatomía humana. Resulta así un desarrollo en paralelo de narrativas autónomas que se complementan en la búsqueda del conocimiento. Incluso, un espacio de relación y metonimia donde el pensamiento dialógico y la metáfora se convierten en transmisores de significado. Por lo expresado, la creatividad se encuentra solicitada desde todos los ámbitos. Desde el punto de vista perceptual, soñar intensamente equivale a crear continuamente. El cerebro no es un recipiente a la espera de algo que lo mueva, sino una energía en alerta perceptiva, un acto creador capaz de transformar y relacionar. En tal sentido, el cerebro tiene la capacidad de poder trabajar creativamente con lo insuficiente y lo impreciso, con lo ambiguo, el sujeto y el objeto.

A propósito, Morin (ibid, p. 80) considera:

La creatividad ha sido reconocida por Chomsky como un fenómeno antropológico de base. Hace falta agregar que la creatividad marca todas las evoluciones biológicas de manera aún más novedosa que la evolución histórica, la cual está aún lejos de haber redescubierto todas las invenciones de la vida, comenzando por la maravilla constituida por la célula.

Por eso, se torna imperioso también que los alumnos puedan vislumbrar que tras una pieza de diseño lo pregnante no debe ser la presencia del software utilizado sino la impronta del autor. Justamente, es la palabra del docente la que puede realizar el enlace y el contrapunto entre las narrativas visuales, las tecnológicas, las textuales para

poder proporcionarle, finalmente, al alumno un espacio libre donde pueda unir los conocimientos adquiridos y su propia creatividad.

Es más, la creatividad del docente reside también en poder distinguir y anticipar las verdaderas necesidades de nuestros alumnos. Entre ellas, y como parte del proceso creativo del enseñar, se encuentra tratar de previsualizar como puede llegar el mensaje y las dificultades que puede despertar.

¿Cuales son los procedimientos que frenan el desarrollo de la creatividad en los alumnos? A veces nos encontramos con serias barreras que se oponen a la creatividad tanto del lado del docente como del alumno. De parte del docente esto puede deberse a problemas en la comunicación, a una equivocada evaluación del grupo, a una demasiado establecida rutina. Las barreras que frenan la creatividad del alumno pueden originarse por las siguientes causas: el temor al ridículo y el miedo a equivocarse; la falta de información/formación anterior y algo que se ha convertido en un fenómeno que se aprecia cada día con mayor frecuencia: la apatía. A esto puede sumársele también una carencia en la definición de cuales son sus metas y objetivos.

A propósito, no resulta igual la palabra de aliento que la palabra reprobatoria. No es lo mismo señalar los aspectos mínimamente interesantes de un trabajo de diseño para ayudar al alumno a encontrar su rumbo que descalificarlo por completo. El rumbo está relacionado también con el permiso a la experimentación pero recalcando asimismo la importancia de otorgarle una profundidad de sentido. En otros términos, lo importante es lograr que el alumno pueda realizar su propia síntesis, algo que tiene que ver con esta frase del fotógrafo Robert Doisneau (2001):

Hay que dejar que la persona que mire la fotografía, –supuesto que no sea un asno– camine por sí misma en ese sendero visual. Debemos recordar siempre que una fotografía está hecha también de la persona que la mira. Eso es muy importante. Quizá esa sea la razón, detrás de esas fotos que me obsesionan y que obsesionan también a otras personas. Se trata de ese paseo que uno emprende con la fotografía cuando la experimenta. Hay que dejar que el espectador se desenrede, se libere para el viaje. Se le ofrece la semilla, y el espectador la deja crecer dentro de sí mismo. Durante mucho tiempo creí que debía dar a mi público todo el relato. Estaba equivocado.

Si reemplazamos espectador por alumno, estaríamos frente a esa semilla que el docente siembra para que el alumno la deje crecer. Es decir, la voluntad del docente puesta al servicio de que el alumno pueda establecer una relación inteligente y emancipada con el objeto de conocimiento.

El valor privilegiado de la palabra

El conocimiento es un capital simbólico indispensable para una sociedad al cual hay que atender, actualizar, otorgarle la importancia y la profundidad que su valor merece.

Los docentes somos los encargados de transformar la información en conocimiento, reconociendo además la existencia de una distancia entre aprender y comprender. De este modo, se puede aventurar que el conocimiento y los contenidos mediante el desarrollo de distintos modos de oralidad, repetición e interrogación están absolutamente ligados a la creatividad. Como resultado de los vertiginosos avances tecnológicos, los docentes nos enfrentamos a novedosas y mayores exigencias. La tecnología contribuye a procesar, acumular y ordenar pero, el análisis, la selección, el proceso hermenéutico y el desarrollo de un pensamiento crítico corresponden a los docentes. Son los docentes, y en especial, los de carreras de diseño y artísticas los encargados de integrar las competencias lingüísticas con las culturales como impulsoras de la sensibilidad. Esto significa propiciar diálogos pedagógicos que puedan integrar sentidos mediante respuestas más complejas y multifacéticas. Encontramos entonces, una urgencia por innovar, por cambiar, por conocer más. Por consiguiente, también es tan necesaria la asociación entre práctica educativa y actividad investigadora.

Se puede finalizar entonces con la primer parte de la famosa frase del pensador italiano Antonio Gramsci que aventuró: “Instrúyanse porque necesitaremos de toda nuestra inteligencia, conmuevanse porque necesitaremos de todo nuestro entusiasmo (...)”. Por lo tanto, actualmente resulta necesaria la apertura y la receptividad como estrategia docente a fin de concebir nuevas formas de abordar y construir conocimiento a través de pedagogías rizomáticas. Por ende, es vital la recuperación y la recreación del valor de la palabra del docente en virtud de la particular relación que existe entre la manera de decir, de hacer y de ser.

Referencias bibliográficas

- Cooper, T. y Hill, P. (2da, edición 2001), *Diálogo con la fotografía*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Erasmo de Róterdam (2009), *El Ciceroniano*, Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2006) *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. “Des espaces autres”, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité* n° 5, octubre de 1984.
- Latour, B. (1993) *Nunca Hemos Sido Modernos*. Madrid: Debate.
- Medina, M. y Kwiatkowska, T. (comp.) (2000) *Ciencia, Tecnología/ Naturaleza, Cultura en el Siglo XXI*, Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.

Bibliografía

- García Vera, A. B. y Velasco Maillo, H. (comp.) (2011), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*, Madrid: Editorial Trotta.
- Hernández, F. (2008) “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, *Educatio Siglo XXI*, n.º 26, pp. 85-118. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf> (consultado el 22.07.2012).
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante*, Buenos Aires: El Zorzal.
- Renobell, V. (2005) “Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital”, *UOC Papers, revista sobre la sociedad del conocimiento* n° 1. Disponible en www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/renobell.pdf (consultado el 19.07.2012).
- Souto de Asch, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Abstract: At a time when new models of sensitivity articulate the logic and imagination leads to changes in how to structure teaching. It is important, therefore, to create narratives that provide mainly sense senses “in and with” the world. Thus, building capacities and encourage forms one of the educational events requested by contemporary subjectivity. Also recover and recreate the value of the word of the teacher under the special relationship that exists between the way of saying, doing and being.

Key words: Education - Literature - Technology - Creativity - Teacher - Value of Words.

Resumo: Em momentos em que novos modelos de sensibilidade articulam a lógica e a imaginação, se produzem modificações no modo de estruturar o ensino. É importante criar narrativas que aportem, fundamentalmente, sentido, sentidos em e com o mundo. Portanto, forjar e alentar capacidades é um dos atos educativos solicitados pela subjetividade contemporânea. Também, recuperar e recrear o valor da palavra do professor em virtude da particular relação entre a maneira de dizer, de fazer e de ser.

Palavras chave: Ensino - Narrativa - Tecnologia - Criatividade - Docente - Valor da palavra.

(* **Alejandra Niedermaier.** Fotógrafa, docente e investigadora. Especialización en Lenguajes Artísticos Combinados (IUNA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El desafío de la corrección de Proyectos de Graduación

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 209-211. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Gabriela Pagani (*)

Resumen: Los Proyectos de Graduación (PG) son un gran desafío para los estudiantes porque constituyen uno de los primeros ámbitos donde deben hacer escuchar su voz como profesionales y, a su vez, para los docentes que los evalúan ya que tienen que despojarse de sus propias miradas para poder analizar adecuadamente las propuestas de los alumnos. El trabajo que se presenta describe la experiencia de la autora en este sentido como integrante del Equipo de Evaluación de PG de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo e intenta mostrar como la evaluación comprendida como una instancia más de aprendizaje es posible.

Palabras clave: Proyecto de graduación - Criterios de evaluación - Proceso de aprendizaje - Docente - Alumno.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 211]

Introducción

En general, los estudiantes a lo largo de su carrera no desarrollan trabajos donde deban hacer conocer su voz sobre las cuestiones que se les plantean. Suelen encarar producciones académicas donde priman las visiones de distintos autores o la de los propios docentes.

Cuando deben encarar sus proyectos de graduación o tesis de grado se encuentran frente a una tarea absolutamente distinta, ya que se les pide un trabajo que: realice un aporte a su disciplina; que construya conocimiento; y que exprese una toma de posición con respecto a determinado tema. Esta tarea, algunas veces, parece imposible; sin embargo con un acompañamiento adecuado lo logran con distinto nivel de éxito, pero lo logran. Aquí comienza otro de los desafíos, que los docentes que deben evaluar esas producciones se despojen de posturas personales y preconceptos.

La propuesta de la creación de un equipo de evaluación de Proyectos de Graduación (PG) por parte de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (UP) apunta justamente a lograr que el alumno tenga una devolución de su trabajo que le permita seguir consolidando su voz profesional y que este último paso la obtención de su título, también, sea una instancia de aprendizaje.

El modelo que desarrolla la mencionada Facultad obliga a los docentes que realizan la evaluación, principalmente, de los aspectos disciplinares a desplegar una escucha activa caracterizada por un ejercicio donde el receptor se ubica permanentemente en el lugar del emisor para entenderlo. A partir de allí, la evaluación de las propuestas se hace desde distintos ángulos: la producción propiamente dicha, la trayectoria académica del alumno, su historia personal y su historia profesional, en caso que la tuviera. Este enfoque constituye para el docente evaluador un trabajo muy rico que lo obliga a adentrarse en temas que no siempre maneja en profundidad, lo que lo lleva a investigar, y a poner en un lugar de revisión permanente su propios puntos de vista.

La experiencia del equipo de evaluación de PG muestra que la etapa final de la carrera de grado no sólo invita a

los alumnos a dejar su lugar de comodidad sino también a los docentes que deben aprobarlos.

El contexto

La tasa de egresantes en el sistema universitario argentino es un tema crítico. En este sentido basta señalar que en el año 2009 ingresaron a carreras de pregrado y grado, cerca de 388.000 alumnos mientras que egresaron 98.000 aproximadamente. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 40)

Como todo fenómeno los motivos de esta fuerte diferencia entre ambas puntas de proceso tiene múltiples causas. Una de ellas, es la dificultad de los estudiantes para encarar sus proyectos de graduación.

¿Por qué sucede esto? Tampoco podría darse una respuesta que asocie el tema a una sola variable. A juicio de la autora de este artículo, la principal sería que a lo largo de la carrera, tanto docentes como alumnos anidan en espacios tapizados de certezas, donde los resultados son mediados en función del conocimiento de conceptos y teorías de autores considerados referentes en cada una de las disciplinas.

Tampoco se ejercita lo suficiente la opinión crítica. Si bien existe una conciencia de la necesidad de formar profesionales críticos, los espacios donde los alumnos muestran su visión personal están más vinculados a la creación y la expresión y en menor medida a la construcción de conocimiento.

De ninguna manera esta postura implica dejar de lado el aprendizaje teórico, sino ponerlo en otra perspectiva para que los proyectos que se encaran al final de la carrera de grado, puedan abordarse desde un lugar más conocido.

El concepto de evaluar como proceso de aprendizaje

Los proyectos de graduación ponen a los alumnos frente a este al desafío de construir conocimiento y de expresar

sus posturas como futuros profesionales; y obliga a los docentes a recordar que evaluar no es calificar.

La calificación está asociada a una serie de supuestos que no siempre se dan en la realidad: que él que califica es objetivo y que todo es susceptible de ser medido con un patrón común que permite eliminar las zonas grises. Esta concepción deja de lado aquellos aspectos fundamentales para el crecimiento de cualquier disciplina como los planteos exploratorios y cualitativos, muchas veces imprecisos, la elaboración de nuevas hipótesis, o las miradas nuevas. En contraposición, la evaluación es un instrumento de intervención y no de simple constatación. (Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 1996, p. 18).

A su vez, la evaluación para convertirse en un instrumento de aprendizaje debe brindar una orientación e impulsar el trabajo de los estudiantes, y ser percibida como una ayuda, no como un juicio.

Una característica central de la evaluación es que debe ser integral: debe incluir los aspectos conceptuales, los procedimientos y las actitudes del alumno. En este sentido, Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez Torregrosa consideran que:

Hay que romper con la habitual reducción a aquello que permite una medida más fácil y rápida: la rememoración repetitiva de los conocimientos teóricos y su aplicación igualmente repetitiva a ejercicios de lápiz y papel. Se trata de ajustar la evaluación –es decir, el seguimiento y la retroalimentación– a las finalidades y prioridades establecidas para el aprendizaje de las ciencias. (1996, p. 19)

Otro aspecto es el carácter individual de la evaluación y su carácter de largo plazo. No estamos frente a la observación de quien hace mejor las cosas en relación a otro, sino de ver quienes consiguen hacer las cosas bien como resultado de un proceso sostenido a lo largo del tiempo y que a la vez sea integrador de los aspectos aprendidos por esa persona en función de sus habilidades particulares. Aquí también se debe remarcar la necesidad de que las evaluaciones a lo largo de los procesos articulen saberes para evitar que los alumnos sólo aprendan para pasar una prueba puntual.

En todo proceso de aprendizaje se debe comprender que el error es parte del mismo proceso, para ello es fundamental que el alumno entienda esto y que las experiencias le permitan rectificar aquellas ideas erróneas; y al mismo tiempo tenga la capacidad de visualizar él mismo sus avances (Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 1996, p. 20).

Proyecto de Graduación: un puente entre la vida estudiantil y profesional

A continuación, nos detendremos en el modelo elegido por la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP para que los alumnos elaboren sus PG.

Para recibir su título de grado o postítulo, los alumnos deben cumplir un el último requisito académico: elaborar un trabajo que les posibilite mostrar “los conocimientos

incorporados a lo largo de la etapa universitaria, en una producción singular que permita vislumbrar el perfil del incipiente profesional, en un marco de creatividad, innovación, solidez de lenguaje académico, fundamentación, reflexión y aporte profesional” (Facultad de Diseño y Comunicación, 2012; p. 10).

El objetivo es que a través de su PG el futuro egresado tenga una referencia, tangible, de su propio proceso académico a través de un producto destinado no sólo al comité de evaluación de la Facultad sino también a los profesionales del área al que se incorporará a partir del cierre del ciclo de formación de grado o postítulo. En resumen, este proyecto apunta a mostrar la madurez del estudiante para incorporarse al mercado laboral cumpliendo los estándares requeridos en su campo específico (Facultad de Diseño y Comunicación, 2012; p. 11).

Desde hace algunos años para acompañar a los alumnos en el proceso de elaboración de su trabajo final de grado, se estableció una modalidad a través de la cual a lo largo de dos materias cuatrimestrales –Seminario de Integración I y II– desarrollan la tres cuartas partes del mismo. Esto permite que cuenten con la mirada permanente y el asesoramiento metodológico de un docente para encarar la elaboración del PG de manera ordenada y sistemática. Asimismo, todos los docentes de la carrera deben brindarles apoyo en los aspectos relacionados con el contenido disciplinar.

Finalmente, los alumnos deben entregar en plazos establecidos la versión final de sus Proyectos de Graduación, los que son evaluados por un equipo de profesores que comparten criterios comunes para la lectura de los trabajos y los puntos que serán motivo de charla con los autores de los PG en el ámbito de los coloquios, con los que se cierra esta etapa o en encuentros donde se les marcan los aspectos a reforzar en caso que los trabajos no alcancen el nivel requerido y deban reentregarse.

Esta metodología está permitiendo que se incremente la tasa de graduación y se disminuya significativamente el fracaso académico en el último año de cada carrera (Facultad de Diseño y Comunicación, 2012; p. 11). Paralelamente, la Facultad cuenta con un volumen de producciones académicas que brindan al estado del arte de muchos temas aportes muy interesantes y disparadores de reflexiones en el ámbito de las distintas disciplinas muy enriquecedores.

La evaluación de los PG

A partir del año 2011, se creó un equipo integrado por docentes de las distintas carreras que se dictan en la Facultad de Diseño y Comunicación cuya función es evaluar los aspectos disciplinares de los distintos proyectos. Esta evaluación se suma a otras realizadas por docentes que hacen foco en los aspectos metodológicos y formales de las distintas presentaciones.

El equipo se reúne una vez por semana a lo largo de cinco horas. Esta mecánica permite una interacción de los miembros que fortalece dos aspectos de la evaluación: a) la mirada interdisciplinar, porque cuando los PG utilizan abordajes interdisciplinarios la charla entre docentes permite una devolución más rica y b) la detección de

debilidades que exceden un trabajo puntual y representan aspectos para mejorar en general. Este segundo punto constituye un aprendizaje a nivel institucional y el punto de partida para la elaboración de acciones colectivas para superar estas falencias.

Como señala Nicolás García Recoaro, integrante del equipo de evaluación, un tema para remarcar es que con esta metodología se construyó “un ámbito donde se viven actualizando reflexiones y líneas de fuga que se disparan a partir de la lectura de los Proyectos de Graduación”.

Los integrantes del equipo de evaluación son los encargados de la devolución final a los alumnos, durante un coloquio colectivo que se organiza por área disciplinar. Esto también constituye una diferencia metodológica con respecto a la utilizada en la mayoría de los casos: la defensa. Esta elección favorece las condiciones en que se realiza la comunicación de la evaluación ya que no se genera un diálogo cuyo eje son las debilidades del trabajo sino sus fortalezas. Por otra parte, se genera un clima más propicio para que el alumno pueda realizar una autoevaluación de su trabajo, sin la presión de un tono de juzgamiento característico de los tribunales académicos. El docente también se siente más cómodo para construir una última instancia formal de enseñanza en el ámbito de la carrera.

Por otra parte, el que sean colectivos propicia el intercambio de reflexiones entre los futuros graduados entre sí y con los docentes, en el marco de un diálogo entre pares desde lo disciplinar, con distintas trayectorias y evoluciones profesionales.

A modo de cierre

El rol de evaluador debe ser entendido por el docente como una herramienta más de enseñanza en todos los contextos en que desarrolla su función. En el caso de los PG debe comprender que la evaluación debe realizarse desde un lugar absolutamente despojado del concepto de calificación.

La calificación se relaciona con referencias rígidas y en la producción inédita y en la investigación –base de los de trabajos de graduación–, lejos de colaborar con el crecimiento académico del futuro profesional, lo limita. Esto obliga al docente evaluador a entender que la corrección de este tipo de trabajos requiere flexibilidad y la construcción de marcos institucionales particulares que deben renovarse de manera continúa.

Por último, es importante recordar que la calidad en la producción y, también, en la evaluación de los PG son la base del crecimiento de la producción académica de las distintas disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Alonso Sánchez, M.; Gil Pérez, D y Martínez-Torregrosa J. (1996) *Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las Ciencias*. En *Investigación en la Escuela*, N° 30, pp.15-26. Sevilla: Diada Editora.
- Cuervo, M. y Massafra, M. (2012) *Proyecto de Graduación: consolidación y aportes del Equipo de Evaluación*. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N° XIX pp. 212 -217. Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.
- Facultad de Diseño y Comunicación (2012). *Escritos en la Facultad* N° 73. Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación Universidad de Palermo.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010) *Estadísticas Universitarias. Anuario 2009*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Abstract: Graduation Projects (PG) are a challenge for students because they are one of the first areas where they should make their voices heard as professionals and, in turn, to evaluate teachers that since they have to shed their own eyes to properly analyze the proposals of students. The work presented describes the author's experience in this regard as a member of the Assessment Team PG School of Design and Communication at the University of Palermo and tries to show the understood assessment as another possible instance of learning.

Keywords: Project of Graduation - Evaluation criteria - Learning process - Teacher - Student.

Resumo: Os Projetos de Graduação (PG) são um grande desafio para os estudantes porque constituem um dos primeiros âmbitos onde devem fazer escutar sua voz como profissionais, e, ao tempo, para os professores que avaliam já que devem despojar-se das suas próprias miradas para poder analisar adequadamente as propostas dos estudantes. O trabalho que se apresenta descreve a experiência da autora neste sentido como integrante da Equipe de Avaliação de PG da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo, e intenta mostrar como a avaliação compreendida como uma instancia mais do processo de aprendizagem.

Palavras chave: Projeto de Graduação - Critérios de avaliação - Processo de aprendizagem - Professor - Estudante.

(*) **Gabriela Pagani**, Periodista y Comunicadora Social (UNLP). Posee un Posgrado en Opinión Pública (FLACSO). Actualmente es maestranda en Sociología (UCA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa y el de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Construir argumentos como estrategia educativa

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 212-214. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Lourdes Peñaranda y Laura Rodríguez (*)

Resumen: Este trabajo presenta la experiencia de una estrategia pedagógica experimental basada en la construcción de argumentos como proceso de diseño de arquitectura. La metodología se basa en, aprehender más que en aprender, para establecer la investigación como la fuente generadora de expresiones formales basadas en un argumento de diseño justificado.

Palabras clave: Proceso de diseño - Investigación - Argumento - Estrategia pedagógica - Arquitectura - Investigación.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 91]

El objetivo de este trabajo es el de comunicar los resultados de una estrategia pedagógica implementada en el proceso de diseño de arquitectura, que busca consolidar el posicionamiento del estudiante ante su propuesta mientras encuentra la especificidad de su pensamiento al construir argumentos que se transforman en su proyecto, al tiempo que permite establecer el diálogo y pensamiento crítico entre los estudiantes y profesores.

Debe quedar claramente establecido que el objetivo no es simplemente establecer argumentos por el puro hecho de fundar opiniones de una forma nueva o de establecer una disputa o discusión infructífera, definiciones con la que usualmente se asocia el termino argumentar. Se trata en este caso de entender que, como lo señala Anthony Weston (2001-6): “un argumento es un medio para indagar”.

1. Argumentar como forma de investigación

La disciplina de la arquitectura ha estado siempre supeendida entre métodos científicos y humanísticos, entre la práctica y la teoría. El taller de diseño en la mayoría de los casos es visto como el lugar para ejercer los conocimientos prácticos, para ejecutar; sin embargo, en lugar de facilitar el camino a través de la sistematización del proceso de diseño, proponemos estrategias educacionales que obliguen al estudiante a reflexionar y reaccionar positiva y emergentemente para así determinar su propio proceso a través de la construcción de argumentos ejecutando la práctica a partir de un pensamiento razonado. Así, la metodología propuesta se basa en, aprehender más que en aprender, tratando de: a) destacar nuevas posibilidades de los métodos de diseño, b) desarrollar habilidades para comunicar el proceso de diseño y no sólo el resultado final, c) establecer la investigación como la fuente básica de generación de expresiones formales basadas en un concepto de diseño completamente justificado. Vale esclarecer la diferencia de los términos, utilizamos aprehender en lugar de aprender ya que el último de los vocablos simplemente alude a la adquisición de conocimientos, mientras que el primero implica asirse de esos conocimientos.

2. Explorar la cuestión: búsqueda de argumentos

Antes de proyectar a través de argumentos es necesario examinar el estado de la cuestión para poder determinar diferentes posiciones sobre un tema específico. El objetivo principal del ejercicio preparatorio es iniciar a los estudiantes sobre el tema a desarrollar a través del estudio de referentes, generalmente maestros de la arquitectura moderna y contemporánea, para que rápidamente amplíen su bagaje arquitectónico y desarrollen un contexto base que posibilitará a los estudiantes implementar posteriormente diferentes estrategias de diseño a partir de la construcción de sus propios argumentos.

Al explorar la cuestión, haciendo uso de silogismos hipotéticos que le permitan establecer argumentos deductivos, el estudiante encontrará diferentes posiciones a favor y en contra del arquitecto y la obra de arquitectura estudiada, igualmente encontrará relaciones y diferencias entre su obra de estudio y las de los otros estudiantes. Como señala Weston (2006: 43) “... el silogismo hipotético puede ser usado de esta manera para explicar las conexiones entre causas y efectos. También puede ser usado para examinar las posibles conexiones que puede haber en los casos donde no está seguro que haya una conexión”.

En esta fase los estudiantes recopilan, registran y descubren teorías y testimonios en imágenes y textos de autoridades reconocidas sobre el tema y casos o ejemplos relevantes a la cuestión. Al final de este proceso inicial de análisis el estudiante debe presentar su opinión argumentada donde concluye explicando y calificando al arquitecto y la obra estudiada, estableciendo lo que considera las virtudes y debilidades de un determinado pensamiento y quehacer arquitectónico.

3. Explicar el compromiso: fortalecimiento del argumento

El estudiante debe ejercitar el proceso de argumentación y persuasión comenzando por aclarar la importancia del tema que está tratando, para luego concentrarse en el desarrollo del argumento que sostiene su propuesta, debe demostrar que su argumento podría llegar a convertirse en proyecto. Así, y siguiendo el modelo de argumento de Stephen Toulmin cuyas categorías son: tesis, evidencia,

garantías, soportes, objeción y calificativo (2003), se induce al estudiante a que comience con el planteamiento de su tema, tesis o un argumento que se propone para ser aceptado por los demás. Seguidamente el estudiante debe presentar la evidencia que recolectó en el ejercicio preparatorio que sustentan su argumento a través de hechos y datos, para posteriormente justificar la relevancia de la evidencia a través de garantías que ilegitimicen la información con soportes que aseguren que estas garantías sean fidedignas. Se promueve con esta estrategia la iniciación en la disciplina de la investigación, al requerir que el estudiante presente la fuente y localización de la información.

Finalmente llegamos al calificativo modal a través del cual el estudiante especifica la fuerza de su argumento y el convencimiento de su aseveración, que posteriormente se convertirá en proyecto.

4. Desarrollar el proyecto: construir con argumentos

Luego de haber explorado la cuestión y de haber explicado el compromiso, ahora sólo queda terminar el proyecto. Lo que se busca en esta fase es, materializar de la manera más precisa posible la propuesta de diseño de acuerdo con los planteamientos previamente establecidos y posibilitados por el calificativo modal.

Desde la implantación en el sitio, la concepción del espacio hasta el más mínimo de los detalles, deben materializarse de manera acorde con las ideas establecidas por el argumento. El estudiante debe explicar con la mayor claridad posible como estos se relacionan entre sí y como fundamentan el resultado final, es decir, el estudiante debe esclarecer qué está construyendo y cómo lo está haciendo, y ese cómo debe estar en total concordancia con su argumento inicial.

En el caso del ejemplo del taller de diseño MGL+PR¹ realizado en el segundo año que mostramos, *Casa cómplice* corresponde a ese calificativo modal que se comprueba en el desarrollo del proyecto, esto es cuando el argumento o tesis inicial se materializa arquitectónicamente.

Así, la propuesta se propone ser cómplice del entorno asumiendo sus colores, para categorizar sus componentes en planos proyectores horizontales en amarillo y planos detentores verticales en rojo. Es a partir de estos planos que la nueva vivienda encuentra sentido, los espacios y el programa se disponen a partir de espacios recíprocos a merced de la intencional complicidad entre sus planos. La vivienda se hace cómplice no solo de su contexto sino que también plantea esa complicidad desde su propio espacio interior.

Conclusiones

“El objetivo de estos estudios es traer problemas, no solucionarlos; para llamar la atención hacia un campo de cuestionamientos, más que sólo contemplarlo; y para provocar la discusión, más que servir como un tratado sistemático” (Stephen Toulmin).

Uno de los mayores logros que hemos obtenido bajo esta metodología de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de la capacidad de entendimiento y empleo del razonamiento lógico que los estudiantes alcanzan en referencia al proceso de diseño, así como la concienciación sobre las particularidades de sus propios procesos. Un proceso de diseño que surge a partir de la organización de las ideas, obteniendo resultados que demuestran que los estudiantes logran: evitar ser dispersos, demuestran conocimiento y credibilidad al desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de ofrecer una clara explicación de cada componente de su propuesta. De esta manera, los futuros arquitectos pueden explorar nuevas posibilidades arquitectónicas que se producen desde el principio de sus carreras.

Sin embargo, dentro de los inconvenientes en este tipo de metodologías, en las que la atención para con el alumno es completamente individualizada, encontramos que se requiere trabajar con una ratio reducida, además de ser mucho más exigente con el docente, ya que no se desarrolla un solo ejercicio, sino tantos ejercicios como alumnos atiendan al taller. Asimismo, la evaluación de cada estudiante es igualmente individualizada y se pondera según la fidelidad y firmeza con la que éste desarrolló y proyectó su argumento.

Esta aproximación metodológica, por muy básica que parezca, introduce cambios cualitativos considerables a la profesión arquitectónica, y por consiguiente en nuestro ambiente construido también. Se trata de una aproximación que se complejiza y adquiere personalidad propia en manos de cada uno de los docentes en conjunción con los estudiantes, y es en la relación entre ambos que esta aproximación se fortalece. La aplicación del método no es predecible, por el contrario, su desarrollo es completamente inesperado, como sucede con la arquitectura, la cual no deja de sorprendernos a diario, por tanto su proceso de diseño debe permitir el espacio de la sorpresa, de la misma manera como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura debe permitir sorprendernos.

Notas

1. Es necesario hacer un paréntesis para aclarar que el taller MGL+PR fue creado en 1995 como unidad docente en la Facultad de Arquitectura de la Universidad del Zulia (LUZ, Venezuela), en una época donde los profesores se agrupaban de acuerdo a su afinidad con respecto a la manera de hacer arquitectura escudándose en diferentes corrientes o ideologías arquitectónicas específicas. En este caso el nombre MGL+PR responde a las iniciales de sus integrantes, de esta manera se evitaba ser reconocido bajo una tendencia específica, porque lo que se buscaba era reafirmar las particularidades y especificidades de pensamiento de cada uno de los integrantes donde el diálogo argumental se convierte en su fuerza motora.

Referencias bibliográficas

- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Arguments*, New York: Cambridge University Press.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*, Barcelona: Ariel.

Abstract: This paper presents the experience of an experimental teaching strategy based on the construction of arguments as architectural design process. The methodology is based on, rather than learning apprehend, to establish research as the source of formal expressions based on a justified design argument.

Key words: Process Design - Research - Plot - Pedagogical strategy - Architecture - Research.

Resumo: Este trabalho apresenta a experiência de uma estratégia pedagógica experimental baseada na construção de argumentos como processo de design de arquitetura. A metodologia se baseia em compreender mais que em aprender, para estabelecer a pesquisa como a fonte geradora de expressões formais baseadas num argumento de design justificado.

Palavras chave: Processo de design - Pesquisa - Argumento - Arquitectura - Estrategia pedagógica.

(*) **Lourdes Peñaranda.** Profesora e Investigadora de la Universidad del Zulia. Arquitecto en 1990 de la Universidad del Zulia, Venezuela y Magíster en Arquitectura del Paisaje en 1993 en RISD, recibiendo el Merit Award por la ASLA en Providence, USA. Especialización en Gestión Urbana en la Universidad del Zulia (2000). Master *La cultura de la Metrópolis* en la UPC, Barcelona, España (1999) ^oobteniendo en 2011 el Título de Doctor en Arquitectura en la misma Universidad. Su tesis doctoral fue premiada en la VIII Bienal Iberoamericana de Arquitectura y Urbanismo 2012 en Cádiz, España. **Laura Rodríguez.** Profesora Agregado de la Universidad del Zulia, adscrita al Departamento de Teoría y Práctica del Diseño desde 2000. Obtuvo el título de arquitecto en 1998 y en el 2007 culmina la Maestría en Arquitectura, Mención Computación en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Transversalidad y experimentación en las nuevas carreras en el área Teatro y Espectáculo

Andrea Pontoriero (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 216-216. ISSSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: Desde la inserción de las carreras de Diseño de Espectáculos y Dirección Teatral en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, se ha trabajado en lograr la transversalidad de contenidos entre diferentes saberes que desde una postura tradicional se ven como específicos de otras áreas. En este trabajo se presentarán algunas de las líneas de desarrollo del área a través de incorporación de nuevas carreras y de conexiones que se establecen con otras áreas como la audiovisual o el interiorismo y el marketing en donde se abren caminos hacia nuevas experimentaciones.

Palabras clave: Transversalidad - Experimentación - Carrera - Teatro - Espectáculo.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 216]

El área de Teatro y Espectáculo

El área nació con la creación en el año 2004 de tres carreras ligadas entre sí a partir de compartir un cuarto año en común: Escenografía, Vestuario y Dirección Teatral, que son carreras que obtienen una primera titulación en tres años y luego una licenciatura en el cuarto año. Los planes de estudios de estas tres carreras están armados de modo que tienen dos ejes específicos de asignaturas que marcan su perfil y dos ejes que comparten con las otras carreras del área o de la Facultad de Diseño y Comunicación. Es decir que desde su concepción en nuestra facultad trabajamos con la idea de transversalidad en los conocimientos y en el intercambio entre los saberes, Si bien las tres carreras anclan en el espectáculo teatral, se despliegan hacia lo audiovisual y hacia lo corporativo, a través de asignaturas como Introducción al Discurso

Audiovisual, Discurso Audiovisual, Dirección de Arte, Dirección de Actores de Cine y TV, Escenografía para Cine y TV, Vestuario de Cine, Vestuario de TV y Publicidad, Escenografía y Vestuario Corporativo, donde se sale totalmente de la concepción artística que rige el diseño tanto en el teatro como en los dispositivos audiovisuales para partir de la idea de marca e imagen corporativas y poder ampliar su capacitación.

Dentro de esta lógica también las carreras del área han desplegado sus saberes en otras áreas de la Facultad como ser el campo del Diseño de Modas y Diseño de Interiores en donde se dictan asignaturas de Vestuario Teatral y Vestuario cinematográfico así como también Escenografía. Sobre este tema y sobre los proyectos pedagógicos desarrollados en estos años al interior de las carreras remito a la lectura de mis trabajos anteriores presentados en las

otras ediciones del Congreso latinoamericano de tanto en el 2010 como en el 2011.

Nuevas carreras

Dentro de este marco es que se abren las líneas de desarrollo de nuevas carreras para el área. En estos últimos años, a la vez que lo específico del teatro se ha incorporado a los planes de otras carreras, los conocimientos de otras áreas han confluído en la creación de nuevos planes de estudio en el área específica del teatro. En este sentido, a partir del concepto de espectáculos en vivo se está trabajando en la incorporación de nuevas carreras como Producción Musical, Producción de Espectáculos, Marketing de Espectáculos y Actuación. Podríamos establecer dos líneas de desarrollo para encuadrar estas nuevas carreras que por supuesto no son estancas y tienen puntos de contacto entre sí y que se enmarcan en un concepto general que es el espectáculo en vivo.

Por un lado, entonces, tendríamos a Producción Musical, Producción de Espectáculos y Mkt Teatral, que son carreras cortas de dos años de duración que desarrollan una línea que se ocupa de los saberes que confluyen en el desarrollo y comunicación de un espectáculo y que comparte disciplinas de diferentes áreas no solamente específicamente teatrales y por otro, tendríamos la carrera de Actuación que nos desarrollará todo un conjunto de saberes y disciplinas inherentes al teatro pero que incluirán desarrollos y transversalidad hacia otras áreas. Nos ocuparemos en este apartado del primer eje de desarrollo y en el siguiente de Actuación.

La carrera de Producción Musical toma todo un saber que está ligado al universo de la música pero la impronta de la carrera tiene que ver con poner el foco en el espectáculo de la música, desde el punto de vista de su producción y en el management artístico. En el diseño del plan de estudios confluyen saberes que marcan la especificidad de la carrera y otros ligados a áreas como comunicación y relaciones públicas que completan la formación integral. En esta carrera lo comunicacional y la gestión se vuelven imprescindibles a la vez que se remarca la creatividad. La idea es formar profesionales que puedan producir eventos musicales, desde shows alternativos hasta un megafestival y asesorar a los músicos en su imagen y su inserción en el mercado musical. La carrera se lanzó en el 2011 y está cursando su primer año en este momento Producción de Espectáculos se focalizará en los espectáculos en vivo, pasando por la producción en los distintos circuitos: el alternativo, empresarial y público, para llegar a producir espectáculos no convencionales y megaspectáculos. Esta carrera tendrá un eje basado en la producción y un cruce con las carreras del área de teatro y espectáculos dado que también se cursarán los niveles uno de dirección, escenografía y vestuario. El objetivo es lanzar la carrera a fin de año y abrirla en el ciclo lectivo 2013.

MKT del Teatro, se abre como una mirada innovadora sobre el campo del espectáculo ya que no existe una carrera de esta características. También se va a encuadrar dentro de la idea del espectáculo en vivo, pero en este caso se incorporarán todos los saberes relacionados con el mkt, la comercialización, las estrategias de posicionamiento y el

management musical ya que al basarse en el espectáculo en vivo, se ocupa de todo tipo de espectáculos de esta característica. El estado de desarrollo de este proyecto se encuentra en la misma instancia que Producción de Espectáculos.

Transversalidad hacia otras áreas

La última línea de desarrollo en la que estamos trabajando es la carrera de Actuación, en este caso se trata de un desafío mayor ya que implica el abordaje de toda una serie de disciplinas diferentes al campo del diseño y la comunicación pero a la vez una incorporación de estos saberes a la Facultad como parte de la misma incorporando el perfil que lógicamente se imprime por el sólo hecho de formar parte. Esta nueva carrera nos permitirá complementar el trabajo que se viene realizando en las Carreras de Dirección y Diseño de Espectáculos (Escenografía y Vestuario) incorporando a la matriz de creación la parte viva del espectáculo que son los actores. Hasta ahora en los proyectos pedagógicos llevados a cabo por los estudiantes de nuestras carreras se vienen incorporando actores de afuera de la facultad, esta nueva carrera permitirá un mayor intercambio entre las distintas disciplinas y entre sus estudiantes permitiendo realizar proyectos en común. A la vez permitirá un cruce transversal con el Área Audiovisual en donde se han incorporado las Carreras de Dirección de actores de Cine y TV, Guión Cinematográfico y Dirección de Arte de Cine y TV. Desde el punto de vista del diseño, algunas de las asignaturas de estas carreras se comparten con el Área de Teatro y Espectáculos. La incorporación de Actuación permitirá también contar con los actores necesarios para llevar adelante los proyectos.

Conclusiones

En realidad, más que dar un cierre, estamos en un pleno momento de apertura en donde ampliamos nuestros horizontes y abrimos el Área hacia nuevas posibilidades, en el contexto actual en donde cada vez es más difícil establecer los límites entre un arte y otro entre una disciplina y otra, la idea de planes de estudios abiertos que se plantean como una formación integral con una fuerte identidad planteada por un eje troncal de asignaturas y a la vez transversal, nutriéndose con saberes de otras áreas, nos permite realizar cruces y formar profesionales capaces de trabajar en proyectos diferentes, y abiertos a las posibilidades cambiantes que todos los días se abren en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2009) *Ensayos sobre la imagen*. Edición IV. Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Mayo 2009.
- AAVV (2009) *Ensayos sobre la imagen*. Edición V. Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Octubre 2009.
- Pontoriero, A. (2006) *Espectáculo integrado. Acercamiento a una experiencia de aprendizaje significativo en el ámbito del espectáculo en Experimentación, Innovación, Creación. Aportes a la enseñanza*

del Diseño y la comunicación. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Febrero 2006, p. 193-194.

Pontoriero, A. (2007) *La formación integral en diseño de espectáculos en Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación*. Buenos Aires: UP. Año VII. Vol 7. Febrero de 2007, p 256-259

Pontoriero, A. (2008) Seminarios de autor Escena Creativa. Una indagación en las tendencias del espectáculo en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año IX. Vol 9. Buenos Aires: UP, Febrero de 2009, p. 93-96

Pontoriero, A. (2009) Espectáculo y Diseño. Reflexiones sobre proyectos y acciones de un área en desarrollo en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año X. Vol 12. Buenos Aires: UP. Febrero de 2009, p. 81-84.

Pontoriero, A. (2010a) Espectáculo y Diseño. Consolidación de un proyecto en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XI. Vol 14. Buenos Aires:UP. Febrero de 2010, p. 156-159.

Pontoriero, A. (2010b) La inserción de las Carreras de Diseño de Espectáculos y Dirección Teatral en la Facultad de Diseño y Comunicación en *Actas de Diseño*. Año 4. Nº 8. Buenos Aires: UP. Marzo 2010, p. 1

Pontoriero, A. (2011) Teatro y Espectáculo: un área en crecimiento en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XII. Vol 16. Agosto 2011. Buenos Aires: UP, pp. 113-117.

Pontoriero, A. (2011) Proyectos Pedagógicos en el Área Teatro y Espectáculo en *Actas de Diseño* Nº 10. Buenos Aires. Marzo de 2011.

Abstract: Since the inclusion of the careers of Design Shows and Theatre Direction at the Faculty of Design and Communication at the University of Palermo, we have worked to achieve mainstreaming of content between different knowledge from a traditional stance that

look like other areas specific. In this paper we present some of the lines of development of the area through incorporation of new careers and establishing connections with other areas such as audiovisual and marketing interior where open paths to new experiments.

Key words: Mainstreaming - Experimentation - Career - Theatre - Show.

Resumo: Desde a inserção das carreiras de Design de Espectáculos e Dirección Teatral na Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo, se trabalhou em lograr a transversalidade de conteúdos entre diferentes saberes que desde uma postura tradicional se vem como específicos de outras áreas. Neste trabalho se apresentarão algumas das linhas de desenvolvimento da área através da incorporação de novas carreiras e de conexões que se estabelecem com outras áreas como a audiovisual ou o interior e o marketing onde se abrem caminhos para novas experimentações.

Palavras chave: Transversalidade - Experimentação - Carreira - Teatro - Espectáculo.

(*) **Andrea Pontoriero.** Licenciada en Artes de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Artes, de la misma institución. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Teatro y Espectáculo de la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Relato de uma experiência da aproximação entre o curso Tecnológico de Design Gráfico do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH e o Mercado

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 216-218. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Rodrigo Antônio Queiroz Costa (*)

Resumen: Este artículo tiene el objetivo de mostrar una experiencia de aproximación de alumnos del curso de diseño gráfico con la realidad de mercado por medio de un proyecto de utilidad pública, como así también de la exposición del objeto de trabajo de estos futuros diseñadores para la sociedad.

Palabras clave: Mercado - Diseño gráfico - Enseñanza - Tecnología - Experiencia.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 218]

1. Introdução

O curso superior de Tecnologia em Design Gráfico do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) tem como objetivo a formação de um profissional capaz de lidar com a pluralidade teórico-técnica pertinente a esta disciplina formando agentes atuantes na sociedade. O profissional que

a faculdade pretende formar deve ser capaz de dominar as linguagens e técnicas do design e desenvolver habilidades para o gerenciamento das mesmas. O egresso deve também ser capacitado para uma participação cidadã e relevante na sociedade o qual está inserido o que o prepararia para o exercício pleno de suas funções no mercado de trabalho.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma estratégia de apropriação de uma realidade urbana como fomento ao estímulo de trabalho de avaliação intermediária nas matérias de Teoria da Cor, Layout e Mercado Comercial e Editorial como forma de aproximação do egresso a prática da cidadania por meio de sua profissão. Esta estratégia tem ainda como objetivo secundário fazer conhecer, por outros agentes da sociedade (como governo, empresas e população) a relevância do design gráfico na atualidade como agente de modificação cultural.

2. Desenvolvimento

A primeira parte do projeto consistia em identificar algum acontecimento de relevância social em que o design poderia ser fator efetivo de mobilização, informação ou conscientização. Além disso, o evento deveria ter uma abrangência tal que permitisse as abordagens específicas para a produção de projetos de design pertinentes aos conteúdos exigidos nas matérias de Teoria da Cor, Layout e Mercado Comercial e Editorial.

Para tal o evento escolhido como inspiração foi uma ação educativa da Superintendência de Limpeza Urbana de Belo Horizonte (SLU) em que a Praça Sete de Setembro (a mais central da capital de Minas Gerais) deixou de ser varrida regularmente por 3 dias. Nesta ação, houve a instalação de um “Lixômetro”, uma caixa transparente feita de policarbonato, de 16 metros cúbicos e 2 metros de altura, no canteiro central da Avenida Afonso Pena. O equipamento recebeu todo o lixo recolhido na varrição e das lixeiras da praça, com o objetivo de mostrar para a população a quantidade de lixo gerada no coração de Belo Horizonte. Destacando o tamanho do problema que representa o lixo jogado nas ruas e a importância de todos colaborarem com limpeza da cidade.

O tema foi proposto e aceito pelos alunos das matérias citadas e, em seguida foram elaborados os critérios de criação dos trabalhos que foram expostos no evento “Uni+ Comunicação” que ocorreu de 8 a 10 de novembro de 2011. As orientações e critérios para cada disciplina foram elaborados conforme descritos abaixo:

• Teoria da Cor

- Parte 1: Resenha do “Capítulo Amarelo: tesouros do arco da velha” do livro *A Cor como Informação*. (Guimarães, 2000).

Composto de capa com título do trabalho e nome do aluno e de no mínimo 1, máximo 3 páginas composta em A4, fonte Times New Roman, corpo 11 e entrelinha 1,5. Critérios: Resumo: 3 pontos, Formatação: 2 pontos, Conclusão: 5 pontos. Total da Parte 1: 10 pontos. Entrega Impresso A4.

- Parte 2: Criar um cartaz A3 de conscientização e estímulo limpeza urbana para o cidadão de Belo Horizonte. O cartaz deverá usar somente duas cores (o preto pode ser usado como uma terceira cor caso seja necessário). No caso de meios tons (retículas) estas devem ser visíveis. Seguir o layout anexo como forma de apresentação do cartaz. Entregar o cartaz com a defesa impresso em A3 conforme o modelo e o arquivo da imagem em CD.

Critérios: Cartaz Impresso: 8 pontos, Defesa: 5 pontos, CD: 2 pontos. Total da Parte 2: 10 pontos. Entrega impresso A3 e CD. Total Geral: 25 pontos.

• Disciplina de Layout

- Parte 1: Resenha do “A Síntese do Estilo Visual” do livro *Sintaxe da Linguagem Visual* (Dondis, 1997).

Composto de capa com título do trabalho e nome do(s) aluno(s) e de no mínimo 1, máximo 3 páginas composta em A4, fonte Times New Roman, corpo 11 e entrelinha 1,5. Critérios: Resumo: 3 pontos, Formatação: 2 pontos, Conclusão: 5 pontos. Total da Parte 1: 10 pontos. Entrega impresso A4

- Parte 2: Criar um infográfico A3 sobre o ciclo do lixo na limpeza urbana. O infográfico deverá conter algum elemento que tenha como base o estilo Primitivismo. Seguir o layout anexo como forma de apresentação do Infográfico. Entregar o infográfico com a defesa impresso em A3 conforme o modelo e o arquivo da imagem em CD. Critérios: Cartaz Impresso: 8 pontos, Defesa: 5 pontos, CD: 2 pontos. Total da Parte 2: 10 pontos. Entrega impresso A3 e CD. Total Geral: 25 pontos.

• Mercado Comercial e Editorial

- Parte 1: Resenha do “Capítulo 9 - O processo criativo” do livro *Como ser um Designer Gráfico Sem Vender Sua Alma* (Shaughnessy, 2010).

Composto de capa com título do trabalho e nome do aluno e de no mínimo 1, máximo 3 páginas composta em A4, fonte Times New Roman, corpo 11 e entrelinha 1,5. Critérios: Resumo: 3 pontos, Formatação: 2 pontos, Conclusão: 5 pontos. Total da Parte 1: 10 pontos. Entrega impresso A4.

- Parte 2: Criar um cartaz A3 relacionando os 3R,s (reduzir, reutilizar e reciclar) à realidade urbana de Belo Horizonte. Seguir o layout anexo como forma de apresentação do cartaz. Entregar o cartaz com a defesa impresso em A3 conforme o modelo e o arquivo da imagem em CD. Critérios: Cartaz Impresso: 8 pontos, Defesa: 5 pontos, CD: 2 pontos. Total da Parte 2: 10 pontos. Entrega impresso A3 e CD. Total Geral: 25 pontos.

Uma vez que foram definidos os trabalhos e critérios de avaliação estabelecemos contato com a SLU para divulgação da execução do trabalho. Neste caso, além da exposição pública dos trabalhos que divulgariam a questão de cidadania da limpeza urbana, foi conseguida, com a assessoria de imprensa da Superintendência de Limpeza Urbana de Belo Horizonte, a cobertura do evento. A reportagem saiu no Diário Oficial Municipal de Belo Horizonte em 22 de novembro de 2011.

Desta forma o trabalho abordava alguns aspectos muito pertinentes na formação do egresso. Sua proximidade com a realidade urbana e participação do docente na formulação do trabalho e aprovação do tema proposto conferiu uma maior apropriação do trabalho pelo aluno e garantiu um melhor envolvimento no projeto. O tema, por ser de relevância social e ter visibilidade aproximou o aluno da realidade de mercado no tocante à aplicação das técnicas de design e linguagens visuais.

3. Conclusão

A aproximação do tema do trabalho de avaliação intermediária nas disciplinas de Teoria da Cor, Layout e Mercado Comercial e Editorial, do curso Tecnológico de Design Gráfico do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) com a realidade social da cidade, por meio do tema Limpeza Urbana contribuiu para um melhor resultado qualitativo na concepção e execução do projeto, assim como a conscientização com o papel como aluno de design perante a sociedade.

A exposição dos trabalhos dos docentes em evento próprio do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) obteve cobertura jornalística da Superintendência de Limpeza Urbana de Belo Horizonte - SLU, o que garantiu a proximidade e exposição da relação entre a academia, o mercado e sociedade.

O envolvimento destes fatores como tema e divulgação dos trabalhos garantiu uma maior visibilidade do que é feito pelos alunos de design e, espera-se, uma maior sensibilização da sociedade sobre o objeto de trabalho do designer gráfico.

Referências

- Braga, M. da C. (2011) (org.). *O papel social do design gráfico*. História, conceitos & atuação profissional. São Paulo: Senac.
- Design Gráfico, Curso Tecnológico, Apresentação. Disponível em: http://unibh.br/site/cursos/graduacao/design_grafico. Acesso em: 30 mar.2012.
- Dondis, D. A. (1997) *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2.ed. p. 236.
- Frascara, J. (2008) *Diseño gráfico para la gente*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Guimarães, L. (2000) *A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Anna-Blume, p. 160.

Moraes, D. de (2010). *Metaprojeto: o design do design*. São Paulo: Blucher.

Shaughnessy, A. (2010) *Como ser um designer gráfico sem vender sua alma*. São Paulo: Editora Senac, p. 204.

Abstract: This article aims to show an experience of students in an approximation of the graphic design course with the reality of the market by a public utility project, as well as exposure of the object of work of these future designers to the society.

Key words: Market - Graphic Design - Education - Technology - Experience.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de mostrar uma experiência de aproximação de alunos do curso de design gráfico com a realidade de mercado por meio de um projeto de utilidade pública. Além da exposição do objeto de trabalho destes futuros designers para a sociedade.

Palavras chave: Mercado - Design Gráfico - Ensino - Tecnologia - Experiência.

(*) **Rodrigo Antônio Queiroz Costa**. Especialista em Artes Visuais, Cultura e Criação(Senac). Desenhista Industrial pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professor da Faculdade Tecnológica INAP, do Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), professor assistente do Centro Universitário UNA - pós-graduação em Projetos Editoriais Impressos e Multimídia.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Tesouro de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMÉX

Erika Rivera, Sandra Alicia Utrilla, Miguel Angel Rubio y Alejandro Higuera (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 218-221. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: El propósito de toda Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico consiste en resolver un problema mediante el empleo de conocimiento. Entonces, el Tesouro es resultado de una investigación que presenta un análisis documental de las tesis de las licenciaturas en Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño Industrial, de investigaciones finalizadas dentro de la Facultad de Arquitectura y Diseño, de la UAEMéx, con el objeto de saber si en esta facultad se hace innovación tecnológica que permita saber cuales son los resultados que se han obtenido con ello y como se puede gestionar en la FAD el desarrollo de proyectos de innovación tecnológica. Actualmente los sistemas nacionales de innovación obligan a la participación activa de las universidades, en el desarrollo del sector empresarial mexicano.

Palabras clave: Tesouro - Investigación - Tecnología - Tesis - Diseño - Innovación - Proyecto.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 221]

Introducción

Actualmente los sistemas nacionales de innovación obligan a la participación activa de las universidades (Facultad de Arquitectura y Diseño, de la UAEMéx.) en el desarrollo del sector empresarial mexicano; la UAEMéx está vinculada con la sociedad, a través de la actividad profesional de sus egresados y como instituciones de creación de conocimiento, ciencia y tecnología; situación por la cual los diseños (Industrial, Gráfico y Arquitectónico) deben involucrarse en estos sistemas de innovación tecnológica.

El propósito de toda Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico, consiste en resolver un problema mediante el empleo de conocimiento. La visión que guía este propósito marca la diferencia en los resultados del quehacer tecnológico a través de la historia.

El desarrollo tecnológico más exitoso es aquel orientado por una visión de mercado. Esta visión se caracteriza por condicionar el propósito a la generación de riqueza como beneficio prioritario, y por utilizar las fuerzas del mercado para agregar valor a las soluciones originales más pertinentes.

La visión de mercado, como ninguna otra, estimula la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, ya que facilita la rentabilidad¹ de las actividades e inversiones realizadas por los participantes (el inventor y su equipo, los socios y asesores, y los patrocinadores). Además, el ámbito de competencia comercial, obliga a que las innovaciones brinden cada vez mayores beneficios al consumidor y a la sociedad.

Es por ello que en las Instituciones de Educación Superior y en los Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico dependientes de dichas instituciones, el respaldo y compromiso para materializar los resultados de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico se dificulta, debido a la excesiva valoración del conocimiento teórico y del estatus que éste confiere, derivado ello, de la estructura y misión tradicional (feudal) de las Universidades, orientadas a la conservación, preservación y transmisión de los conocimientos y la cultura y no de la misión de mercado como ya se mencionó.

Desarrollo

Dentro del marco de la globalización y el rumbo que actualmente ha tomado el desarrollo, la innovación tecnológica y la participación de las Universidades como centros de desarrollo de conocimiento, innovación y tecnología, está dado por la necesidad de dar una respuesta más adecuada al nuevo mercado internacional que requiere de nuevas formas de apropiarse de los avances y el progreso tecnológico. El acceso al mercado determina nuevas formas de cooperación y competencia, afrontar los riesgos de la innovación, y la necesidad de encontrar otro tipo de activo que permita ser más eficiente a las empresas. La población de jóvenes ubicados dentro de los niveles de educación superior y posgrado, quizás sea la fortaleza tecnológica de nuestro país, quienes con una visión competitiva sean capaces de afrontar los retos tecnológicos sin prejuicios y con una creciente necesidad de encontrar formas originales de incorporarse al mercado laboral;

de igual manera, también como oportunidad se pueden tomar los programas de inversionistas extranjeros y de capitales internacionales, así como de apoyos gubernamentales en los programas de la secretaria económica; así como también la capacidad potencial que se tiene en México de crear intensivamente nuevas empresas, de alto valor agregado, de base tecnológica, con bajo perfil de capital, dirigidas a satisfacer demandas internas y globales, pero sobre todo, constituidas por jóvenes emprendedores². Por lo que el gran reto para las Universidades Públicas en su papel de principales generadoras y motores de la ciencia y la tecnología en el país es: modificar sustancialmente la visión y política de cómo debe conducirse y cual debe ser el resultado final de la Investigación Aplicada y el Desarrollo Tecnológico patrocinados por la Universidad. Para ello es menester solucionar la manera de cómo transitar de un esquema tecnológico que no da resultados suficientemente apreciables; a otro, donde los proyectos de Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico modifiquen y beneficien la realidad social. Por lo anterior, se presenta un análisis documental del tesoro de las licenciaturas en Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño Industrial, de investigaciones finiquitadas dentro de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD), de la UAEMéx, con el objeto de saber si en esta facultad se hace innovación tecnológica que permita saber cuales son los resultados que se han obtenido con ello y como se puede promover en la FAD el desarrollo de proyectos de innovación tecnológica.

Con el cual a partir del análisis de todas las generaciones de tesis de estas licenciaturas se localizaron los siguientes resultados conforme a la posibilidad de ser patentado (novedad de un invento, inventivo, aplicación industrial), con base a asesorías con asesores de negocios COMECyT en el Estado de México.

Esta información fue recabada directamente de la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura y Diseño, de la UAEMéx, durante de Mayo 2009 a Mayo 2011 y desde la primera generación a la fecha.

Para hacer posible este análisis fue necesario dar seguimiento a tres fases:

• Fase Analítica

En esta fase fue necesario determinar las definiciones de los siguientes conceptos: tecnología, desarrollo tecnológico, innovación, innovación tecnológica, innovador, original, escalable, factibilidad, requisitos de patentabilidad. A partir de estos conceptos se generó un formato para recabar la información de las tesis, que permitiera hacer el vaciado de la información de cada tesis que se fuera revisando por licenciatura. Ver anexos.

Se determinó el lugar de estudio para este análisis, siendo la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx, durante los meses de Mayo 2009 a Mayo 2011 y desde la primera generación a la fecha, de las licenciaturas de: Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño Industrial.

• Fase de Desarrollo

Con base en el formato desarrollado se fueron analizando cada una de las tesis de las licenciaturas anteriormente citadas, desde la primera generación a la fecha.

- Fase de Interpretación

A partir de los resultados obtenidos se realiza la interpretación de los mismos, por licenciatura, considerando el total de las tesis revisadas, y de ahí resaltando aquellas que son viables de ser patentadas.

En esta tabla se puede observar que de las 766 tesis analizadas de la Licenciatura en Arquitectura, solo el 5.2 % de éstas cuentan con las características para ser patentadas. En la Licenciatura en Diseño Gráfico, de las 467 analizadas, solo el 8.7% podrían ser patentadas. Pero en el caso de la Licenciatura en Diseño Industrial, de las 284 tesis revisadas, el 60.5% de éstas pueden patentarse. Lo que permite visualizar la pertinencia de la generación de un Centro de Innovación Tecnológica en la FAD, respaldado por las fortalezas con las que cuentan estas licenciaturas. La licenciatura de Diseño Industrial (DI). Esta disciplina en los países industrializados, desde la primera mitad del siglo XX hasta nuestros días, es la encargada de configurar productos novedosos para su eventual manufactura y comercialización masiva. El diseñador industrial está capacitado para dar solución a necesidades específicas derivadas de la actividad humana; proponiendo para ello la existencia de nuevos productos, procesos, equipos o maquinaria. Al realizar sus propuestas, el diseñador industrial no sólo resuelve los aspectos intrínsecos a la funcionalidad técnica, sino también resuelve aspectos de confort, ergonomía, seguridad, mantenimiento, estética, entre otros, incrementando la aceptación que el usuario y la sociedad tienen de la innovación. Paralelamente el diseñador industrial propone los medios y procesos de producción más pertinentes, confiriéndole viabilidad a la innovación.

En este marco, si un ingeniero químico idea un nuevo proceso o un nuevo material, el Diseñador Industrial puede crear o mejorar sustancialmente la maquinaria necesaria para reproducir el nuevo proceso o para elaborar el nuevo material. De la misma manera puede proponer productos para ser fabricados empleando el nuevo proceso o el nuevo material; si un estudiante de mercadotecnia identifica oportunidades en un nicho de mercado³, el diseñador puede auxiliarlo para configurar el producto que aproveche esa oportunidad; si un investigador en cardiología requiere equipo médico inexistente, el diseñador puede auxiliarlo en la configuración y construcción de un prototipo.

Por lo que el Diseño Industrial puede facilitar los recursos de su disciplina para que las ideas innovadoras de estudiantes, docentes e investigadores de diversas áreas del conocimiento, sean canalizadas hacia el diseño de nuevos productos, procesos, equipos, maquinaria e incluso, servicios, desde su etapa de conceptualización hasta su comercialización. Facilitando las actividades para elaborar dibujo, planos y especificaciones técnicas, para construir prototipos, determinar el empaque y el embalaje, diseñar el punto de venta, entre otras. Para ello, la FAD cuenta con talleres de metal-mecánica, maderas, cerámica, plásticos y textiles, laboratorios de diseño asistido por computadora; y talleres para producción gráfica y edición multimedia. El Diseño Gráfico participa como una plataforma extraordinaria de mejora al servicio de la empresa, y por extensión de la sociedad. Pero en la lógica de éstas no existe un DISEÑO con mayúsculas sino el diseño que cada

uno aplica según sus necesidades en la medida de sus posibilidades. Además este tiene un papel clave en la concepción y la configuración de los agentes que transportan la identidad de una empresa, como puede ser el producto (ya sean bienes o servicios, o bien combinación de ambos), la comunicación (aplicada a los distintos soportes como: imagen corporativa, packaging, etc.) y el espacio (en los que se llevan a cabo las actividades corporativas como en oficinas, fabricas, talleres, stands en ferias y webs, en el espacio virtual de Internet); siendo esto lo que proyecta su identidad hacia el mercado. En este sentido, el diseño es una función estratégica y su implantación tiene que unirse a la proposición de valor de la empresa.

La licenciatura en Diseño Gráfico (DG), participa en la propuesta de nuevos productos utilizando para ello sus técnicas específicas de investigación. Así la detección de oportunidades de mercado es mucho afinada y la definición de los atributos de producto se hace en un tiempo muy corto. Con esto se logra a la vez crear nuevas categorías de productos y desarrollarlos antes que los competidores. La innovación es por definición una novedad que alcanza con éxito el mercado, y en este sentido, el Diseño Gráfico es la garantía de la innovación porque es lo que asegura que el usuario entienda y adopte sin dificultad el nuevo producto, por sofisticada que sea la tecnología que incorpore o por complejo que sea el proceso que se implanta. Por eso se considera que el Diseño Gráfico es una forma de innovación eficiente y asequible para las empresas y la sociedad.

De ahí que los profesionales del diseño pueden asistir la creación de la imagen corporativa y las marcas distintivas para los negocios tecnológicos auspiciados; el diseño de presentaciones multimedia necesarias para la promoción y divulgación de las innovaciones y presentaciones para realizar pasarelas tecnológicas, entre otras (Utrilla; 2007:6,7,20,21), como anteriormente se cito.

Conclusiones

Con base a lo anterior, es necesario desarrollar los criterios que permitan sentar las bases para la generación de la Innovación Tecnológica en la Facultad de Arquitectura y Diseño, a través del seguimiento, y apoyo de proyectos de innovación tecnológica desde la elección del tema de tesis de la licenciatura, maestría o doctorado, para que culminen en invenciones patentadas y en negocios de alto valor agregado a través de la integración de fondos nacionales que serán localizados a través del CONACYT, mediante promotores de negocio del Estado de México (COMECyT).

Rescatando con ello el talento innovador de la comunidad de la FAD, facilitando a investigadores, docentes y estudiantes un sistema novedoso de integración, seguimiento y apoyo para aquellos proyectos con alto mérito tecnológico, económico y social, hasta constituir con base a esos proyectos, nuevos negocios tecnológicos.

También se necesita estimular en los alumnos, docentes e investigadores de la FAD el espíritu emprendedor colocando como base su talento innovador.

A la par de lo anterior, se debe potenciar la generación de recursos para la FAD a través de la adopción de esquemas

innovadores de vinculación, de administración de la tecnología y de reevaluación del talento de innovación y desarrollo tecnológico.

A partir de lo anterior se generó la propuesta de un formato, que permita realizar el análisis de los proyectos terminales de los alumnos de cada una de las licenciaturas que se imparten en la FAD, una vez que los alumnos presentan su evaluación profesional, con la finalidad de darle seguimiento a estos proyectos desde el Centro de Innovación Tecnológica de la FAD, una vez que se instrumente este en la FAD. Ver anexos.

Notas

1. "La rentabilidad de cualquier capital viene expresada de la siguiente forma: intereses generados sobre capital invertido. Que a nivel de una empresa sería: beneficio generado en el periodo sobre capital invertido. Sin embargo, en una empresa teniendo en cuenta la doble perspectiva de su estructura económica financiera –activo y pasivo–, cuando hablamos de capital invertido podemos considerar que el mismo es el activo –capital en funcionamiento– o bien, que el capital invertido es el importe de los fondos propios. En el primer caso estamos ante la rentabilidad económica o del activo y en el segundo ante la rentabilidad financiera o de los fondos propios" (Fernández, 2008: 88).
2. "El emprendedor es aquella persona que se caracteriza principalmente por mostrar comportamientos innovadores por el deseo de emplear estrategias de gestión prácticas" (García, 2005: 17).
3. "Grupo relativamente pequeño de clientes que tienen un conjunto distintivo de necesidades, y que suelen estar dispuestos a pagar un precio mayor a una empresa que se especializa en satisfacer esas necesidades" (O'guinn, 2005: 583).

Bibliografía

- Escorsa, P. (2001). *Inteligencia Competitiva y Transferencia de Tecnologías: Reflexiones para el Desarrollo de la Relación Universidad - Empresa*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Fernández, F. (2008). *Contabilidad de sociedades (adaptadas al nuevo PGC)*. México: Centro de Estudios Financieros. p. 288.
- García, E. (2005). *Formación de emprendedores*. México: Compañía Editorial Continental. p. 186.
- O'guinn, T. (2005) *Publicidad*. México: Internacional Thomson Editores. p. 624.
- Schmelckes, C. (1996). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. Tesis*. México: Edit. Harla. p. 214.
- Secretaría de Economía del Gobierno Federal e IMPI (2003). *Centro de Información Tecnológica, Guía del Usuario*. Dirección Divisional de Promoción y Servicios de Información Tecnológica, Editada por La Secretaría de Economía del Gobierno Federal y el Instituto Mexicano de las Propiedad Industrial.
- Secretaría de Economía del Gobierno Federal e IMPI (2005). *Patentes y modelos de utilidad, Guía del Usuario, Dirección Divisional de Patentes*. Editada por La Secretaría de Economía del Gobierno Federal y el Instituto Mexicano de las Propiedad Industrial.
- Trevor I, W. (1982 y 1987). *Historia de la Tecnología. Desde 1900 hasta 1950*, volumen 4 y 5. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Utrilla Cobos, Maldonado Reyes y otras (2007). *Innovación tecnológica en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM*. Reporte de investigación. México: Toluca, p. 53.
- Utrilla Cobos, S. A.; Maldonado Reyes, A. A.; Gutiérrez Rivera, E. y Portilla Luján, M. de las M. (2007). *Innovación Tecnológica en la*

Facultad de Arquitectura y Diseño. Protocolo de investigación a la UAEMex. FAD. p. 21.

Valls, J. (2000). *Tecnología e innovación en la empresa. Dirección y gestión*. Ediciones UPS. p. 282.

Mesografía

www.conacyt.mx/Centros/Index_centros.html

www.conacyt.mx/Centros/Anuarios/2005/ANUARIO_2005_CIDESI

Abstract: The purpose of all Applied Research and Technology Development is to solve a problem by using knowledge. Then, the Thesaurus is the result of a research documentary presents an analysis of the degree thesis in Architecture, Graphic and Industrial Design, of finished researches within the Faculty of Architecture and Design, the UAEMex, in order to know if this option is technological innovation that allows to know what the results that have been obtained with it are and how the technological innovation development projects can be managed in FAD. Currently national innovation systems require the active participation of universities in the development of Mexican business.

Key words: Thesaurus - Research - Technology - Thesis - Design - Innovation - Project.

Resumo: O propósito de toda pesquisa aplicada e desenvolvimento tecnológico consiste em resolver um problema mediante o uso do conhecimento. Então, o Tesouro é resultado de uma pesquisa que apresenta uma análise documental das teses das licenciaturas em Arquitetura, Design Gráfico e Design Industrial, de pesquisas finalizadas na Faculdade de Arquitetura e Design, da UAEMex, com o objetivo de saber se nesta faculdade se faz inovação tecnológica que permita saber quais são os resultados obtidos e como se pode gerir na FAD o desenvolvimento de projetos de inovação tecnológica. Atualmente os sistemas nacionais de inovação tecnológica obrigam à participação ativa das universidades, no desenvolvimento do setor empresarial mexicano.

Palavras chave: Tesouro - Pesquisa - Tecnologia - Tese - Design - Inovação - Projeto.

(*) **Erika Rivera Gutiérrez**. Licenciada en Diseño Gráfico, Maestra en Administración de Empresas, profesora investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM y Perfil PROMEP. **Sandra Alicia Utrilla Cobos**. Candidata a Doctora en Diseño, Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México. **Miguel Angel Rubio Toledo**. Licenciado en Diseño Gráfico, Especialidad en Diseño Estratégico de Productos Industriales, ambas por la UAEMex, Maestro en Artes Visuales por la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, y Doctorado en Ciencias Sociales por la UAEMex. Profesor investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) y Perfil PROMEP. **Alejandro Higuera Zimbrón**. Licenciado en Relaciones y Maestro en Ciencias (Universidad Técnica de Múnich). Siete años en las Licenciatura en Diseño Gráfico y Administración y Promoción de la Obra Urbana, así como en las Maestrías en Diseño y Estudios Sustentables de la UAEMex. Profesor investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM y Perfil PROMEP.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Publicidad interactiva para redes sociales

Fernando Luis Rolando (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 222-224. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: El mercado de la publicidad a nivel digital crea cada día nuevos paradigmas superando a las formas convencionales de la publicidad en medios televisivos convencionales por el avance de las nuevas tecnologías y las redes sociales. Esto permite crear una forma de publicidad nueva, que a diferencia de la pauta publicitaria para televisión que se dirige por un tiempo corto a un tipo de público específico, llega a crear comunidades 2.0, que crecen cada día, a lo largo de un tiempo extenso y que participan e interactúan con el producto elegido.

En el marco académico, avanzar sobre estas cuestiones, coloca a los alumnos en contacto con los desarrollos actuales innovadores para el campo del diseño de imagen y sonido y el diseño audiovisual abriendo la exploración a nuevas formas narrativas.

Palabras clave: Publicidad interactiva - Digital - Nuevas tecnologías - Redes Sociales - Diseño de Imagen y Sonido - Diseño Audiovisual.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 223-224]

Publicidad interactiva en tiempo real para redes sociales

Dada la estrategia constante, que llevo adelante hace años, de trabajar con currículas por proyecto, que varían periódicamente para mantener actualizados a los alumnos en un área de constante transformación me permitió generar dos proyectos de cátedra simultáneos para desarrollar en el segundo cuatrimestre del 2011.

Se me ocurrió la idea de desarrollar un Proyecto para crear una Ciudad Interactiva online, para una Marca 2.0, que núcleo a las materias Comunicación Interactiva IV y Producción Digital IV, en donde los equipos de alumnos de las carreras de E-Design, Diseño de Imagen y Sonido y Comunicador Web desarrollaron para que fuera testeado online en tiempo real en distintas redes sociales, un mundo inmersivo interactivo asociado a una marca existente, elegida por ellos, de la que se creo un relanzamiento para su inserción en el mundo virtual.

Además otro proyecto llevado a cabo en las materias Diseño de Imagen y Sonido IV (DyS) y Producción Digital III (Cweb) tuvo como objetivo el Diseño de una Publicidad Interactiva para redes sociales, en donde los equipos trabajaron en el esquema de una Agencia de Comunicación Interactiva testeando lo que iban desarrollando en sus prototipos digitales, con los usuarios de las mismas en tiempo real.

Ambos proyectos supusieron relanzar en el mundo virtual nuevas variantes de distintas marcas como Pepsi y Coca Cola, Apple y Windows 8, Quilmes y Heineken, Sprite y Seven Up, creando para ello guiones interactivos, que fueron integrando medios, diferentes técnicas y estilos compositivos y narrativos, aptos para el mundo digital.

Fases de desarrollo proyectual

La propuesta sugerida, en una primera fase proyectual y para contactarse con usuarios nuevos, sumándolos a las cuentas de las redes sociales como Google+, Facebook,

Youtube, Twitter, fue tratar de que estas personas fueran desconocidas para los alumnos, para ver como reaccionaban frente a sus prototipos.

Esto evitó la tendencia natural de los alumnos de sumar, a priori, a sus amigos más cercanos de la Universidad o familiares y les permitió llegar a otras personas desconocidas, sumando otros nichos de mercado.

Esto produjo dos hechos interesantes:

1. Los desarrollos realizados llegaron a gente de diferentes edades y niveles socioculturales a nivel local e internacional, no solo al público universitario o a la gente más cercana.
2. Permitió superar la cifra de 12000 personas nuevas en distintas redes sociales entre suscriptores, visitantes, amigos, contactos, etc en función de las características específicas de la cada red social, para lo cual además cada equipo desarrollo un "Facebook customizado" para la marca en sí y un Canal de TV, específico en Youtube.

En una segunda fase, los equipos con seguidores consolidados en sus cuentas, pudieron sumar alianzas estratégicas con los otros equipos a excepción de la marca rival, invitando a realizar junto a estos acciones de difusión conjunta.

En una tercera fase y medida que nos acercamos al cierre de cursada y entramos en la etapa del Producto para el Trabajo Final, les propuse ampliar el proyecto a nuevas redes sociales, doce en total, que incluyen un blog y un sitio web de la agencia interactiva propia, para difundir la marca, considerando además, la ausencia de un centro en el crecimiento expansivo de la world wide web, razón por la cual es fundamental llegar a diferentes tipos de públicos en las distintas redes sociales.

En esta fase además, el proyecto se lleva a la interactividad online, sumándole el estándar de calidad de la alta definición, y con la posibilidad de interactuar además de las pcs, desde nuevos dispositivos como Tablets, Ipads, Netcast, PodCast (fue difundida en estos meses por radio

online (Podcast) para todo Coronel Pringles y zona de influencia), Celulares multibanda y Smart TV, colocando el desarrollo de nuestro prototipos académicos en línea con las propuestas del mercado digital internacional.

Difusión hacia la Universidad

En todos los casos las publicidades digitales que se fueron poniendo online en tiempo real, contenían enlaces o invitaciones a visitar www.palermo.edu/dyc, permitiendo sumar visitantes que ya han conocido la universidad en estos meses, alrededor de 6000 personas en los primeros meses (Septiembre-Octubre 2011) y con una cifra proyectada que se estima en más de 12000 personas para el mes de Abril de 2012.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en ambos proyectos y la que se está gestando en ellos mientras escribo estas líneas, es un puente para sumar un pequeño aporte a las nuevas formas de construcción de los procesos de interactividad y la expresión de otras formas narrativas en las fases proyectuales del diseño del mundo digital. Esto me permite pensar en la idea de la creación de una carrera de Publicidad Interactiva, en el campo universitario, que permita estudiar las nuevas formas gramaticales y los nuevos hiper lenguajes para hacer publicidad a los estudiantes de diferentes países. Consideremos por ejemplo, que el devenir de los textos de los escritores de fines del Siglo XIX sentó las bases de una gramática diferente. Esta gramática se profundizó a lo largo del Siglo XX y gracias a los avances del ingenio humano puede hoy plasmarse en formas nuevas, en soportes diferentes que nos auguran que esto es solo el comienzo. Esto que es valido para la narrativa hipertextual, lo es también para el proceso de germinación y desarrollo de un nuevo tipo de publicidad, la publicidad interactiva, en donde los que antes eran espectadores casi pasivos de un spot publicitario, tienen hoy la posibilidad de interactuar con este, mientras lo visualizan y de formar comunidades que crecen alrededor del producto.

Esto propone nuevos desafíos dentro del ámbito académico en la tarea de formar a las nuevas generaciones de diseñadores de imagen y sonido, publicistas, directores de arte, creativos, diseñadores, guionistas, escenógrafos, actores y directores audiovisuales, dentro de este nuevo paradigma. Seguramente requerirá dentro del ámbito universitario de la reflexión y el estudio profundo acerca de las corrientes estilísticas que permiten estos nuevos paradigmas y que además incorporan otros modos de distribución a través de circuitos digitales, muchos gratuitos, en donde las palabras hiperrealidad social, entorno viral, mercado digital y experimental, cobrarán cada vez más fuerza.

Esta propuesta dinámica sobre Publicidad Interactiva en tiempo real para Redes Sociales, llevada a cabo en la Universidad de Palermo a fines del 2011, fue la primera en su tipo generada en los claustros de una Universidad Latinoamericana y es solo un eslabón en el desarrollo

de las nuevas formas y lenguajes con que se comunican y comunicaran los ciudadanos de la red dentro de la cultura digital.

Una vez que el mainstream y el público en general absorba, esta manera de intercomunicación, la misma construirá posiblemente una corriente poderosa, culturalmente hablando. Esta corriente posiblemente se encaminará cada vez más, hacia la interactividad, ocurriendo un desarrollo en el campo comunicacional nunca antes experimentado a nivel social, que posibilitará una masividad de este nuevo lenguaje. Esto alcanzará distintos estratos culturales, económicos y sociales, abriéndose paso a nuevos mercados, en un mundo donde la innovación es un valor cada vez mayor y en donde debemos tener una mente abierta dispuesta a aceptar nuevos desafíos académicos.

Bibliografía recomendada

- Barahona, J. (2009) *Schematic y el futuro de la publicidad interactiva fuera de casa. Caso de estudio*. Incae Business Review.
- Belch, G. (2005) *Advertising and Promotion an integrated marketing communications perspective*. N.Y.: Fifth Edition.
- De Ugarte, D. (2008) *El poder de las redes*. España.
- Franch, L. (2009) *Los nuevos formatos de publicidad interactiva en TV*. Ed. Universidad de Barcelona.
- Fumero, A. (2007) *Web 2.0*. España: Fundación Orange.
- Pascual, J. (2002) *Estética de los Entornos Virtuales*. Barcelona.
- Rolando, F. L. (2011) "Hipermedia y su aplicación en la construcción de nuevas interfases dinámicas de alta complejidad" en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación NºXVI* [ISSN: 1668-1673].
- Rolando, F. L. (2011) "Hacia las fronteras de la hiperrealidad social" en *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación Nº39* (Año XII, Vol. 39, Buenos Aires, Argentina).
- Van Peborgh, E. (2010) *Odisea 2.0 . Las marcas en las redes sociales*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Zanoni, L. (2008) *El Imperio digital: El nuevo paradigma de la comunicación 2.0*. Buenos Aires: Ediciones B.

Abstract: The market for digital advertising creates every day new paradigms beating conventional forms of advertising in conventional television media by the advance of new technologies and social networks. This creates a new form of advertising, which unlike the advertising for television that goes for a short time to a specific type of audience, reaches to create 2.0 communities that grow each day, over an extended time and participate and interact with the product chosen.

Under academic progress these issues, put students in touch with current innovative developments for the design of image and sound field and visual design exploration, opening the new narrative forms.

Key words: Interactive Advertising - Digital - New Technology - Social networks - Image and Sound Design - Audiovisual Design.

Resumo: O mercado da publicidade a nível digital cria cada dia novos paradigmas superando às formas convencionais da publicidade em meios televisivos convencionais por o avance das novas tecnologias e as redes sociais. Isto permite criar uma maneira de publicidade nova, que a diferença da pauta publicitária para televisão que se dirige por um tempo curto a um tipo de público específico, cria comunidades 2.0, que crescem dia a dia, ao longo de um tempo extenso e que participam e interagem com o produto eleito.

No marco acadêmico, avançar sobre estas questões, coloca aos alunos em contato com os avanços atuais inovadores para o campo do design de imagem e somido e o design audiovisual abrindo a exploração a novas formas narrativas.

Palavras chave: Publicidade interativa - Digital - Novas tecnologias - Redes Sociais - Design de imagem e somido - Design audiovisual.

(*) **Fernando Luis Rolando.** Arquitecto de la Universidad de Belgrano. Asistente en Diseño (UB, 1981). Profesor de Artes Visuales (IUNA, 1990). Especialización en Planeamiento y Sistemas (UB,

1983). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Multimedia de la Facultad de Diseño y Comunicación. Miembro del Consejo Superior Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Integrante del Comité de Arbitraje de publicaciones "Cuadernos del CEDyC", Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El diseño como medio de educación para el manejo adecuado de materiales de reuso

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 224-227. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: septiembre 2012
Versión final: febrero 2013

Isabel Salinas, Carolina Trejo, Karina Landeros y Ervey Hernández (*)

Resumen: Si sabemos que el diseño gráfico es comunicación visual, podemos entender que las escuelas de diseño tenemos la responsabilidad de educar a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto sobre el impacto ambiental que esta puede tener sobre su entorno. En esta investigación se propone utilizar el diseño como medio de educación para el manejo adecuado de materiales de reuso provenientes del proceso de reciclaje para utilizarse en el diseño de mobiliario urbano, diseño urbano y del espacio considerando factores medioambientales.

Palabras clave: Educación - Reutilización de residuos - Reciclado - Diseño de mobiliario - Diseño Urbano.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 227]

Introducción

En nuestra cultura se ha sub-utilizado el poder de la comunicación visual para la educación. En la mente quedan grabadas con gran fuerza las imágenes y aunque recordemos frases o algún estímulo auditivo, el poder de la imagen domina. Es decir, podemos considerar que la mayoría de las personas tienen la vista como un canal de percepción importante, se calcula que el 70% de las personas, utilizan la vista como principal medio de aprendizaje.

La vista es veloz, comprensiva y simultáneamente analítica y sintética, requiere de poca energía para funcionar sin embargo no ha alcanzado una alfabetización real, no existe un mismo significado que unifique criterios de percepción. Esto pudiera representar un verdadero reto para el diseñador, sin embargo si hacemos una análisis detallado, podemos ver como las diferencias culturales y de percepción puede ser una verdadera oportunidad para la educar a diferentes públicos, sobre la importancia del cuidado del ambiente.

El diseño gráfico es la generación de la comunicación visual con un propósito determinado, como dice Wong (2009): "una unidad de diseño gráfico debe ser colocada

frente a los ojos del público y transportar un mensaje prefijado", podemos encontrar en el diseño gráfico una fuente inagotable y constante de valor para la enseñanza de conceptos de educación ambiental.

Sin embargo, para entender a profundidad esta idea es importante definir lo que es el valor. Según Kotler y Armstrong (2003) en el valor es relativo a cada persona, para algunas personas una foto es valiosa, un comentario o un agradecimiento son valiosos, pero si hablamos de empresas lo más importante es generar riqueza económica, por lo tanto es nuestro deber como diseñadores (hablando de diseño integral), proponer prototipos a las empresas con costos reducidos al aprovechar los materiales que al no tener un manejo adecuado se vuelven elementos contaminantes.

En otra fase del diseño, los modeladores de la forma y el espacio, como lo son los diseñadores industriales y arquitectos pueden dar un uso inimaginable a los materiales que antes eran considerados desechos. Educando así a los futuros diseñadores, a los usuarios y a la comunidad en general, sobre las ventajas de crear a partir de algo que se consideraba sin ningún valor monetario, estético y funcional.

En el Distrito Federal, la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales encabezó el proyecto denominado: Cruzada Nacional por un México Limpio: Escuela Limpia, donde participaron las comunidades escolares urbanas y rurales de la zona y se generaron materiales didácticos como apoyo al programa, en la presentación del proyecto se anunciaba a las escuelas como un eje estratégico para lograr un alto impacto en la búsqueda por reducir la generación de basura, fomentar su separación y apoyar su reciclamiento.

En otras escuelas de nivel medio superior se han documentado proyectos de manejo de residuos, caso CONALEP Santiago Huajolotlán, Oaxaca y se menciona como una conclusión importante que la falta de hábito de la comunidad para separar los residuos sólidos en su disposición es una gran limitante (Quintero, 2011).

Definición del problema

En el aula de clases se suele hablar de la conciencia ambiental, las competencias valorales se enfocan en enseñar el "buen actuar", sin embargo, los ejercicios generados en el aula no siempre llegan a conocer el ámbito práctico. La educación ambiental tiene como objetivo el que los individuos respeten su entorno natural, se consideren parte del sistema natural, sean conscientes de que sus acciones generan reacciones en el ambiente dañinas o benéficas, o ambas, según la perspectiva, y la tarea sigue, pues la educación debe enseñar lenguaje cotidiano de temática ambiental y clarificar conceptos que se usan indiscriminadamente, como: "sustentabilidad", cambio climático, huella ecológica, entre otras.

Son incontables las acciones de capacitación, concientización y educación ambiental que realizan entidades públicas y privadas orientadas al conocimiento y comprensión de la problemática del deterioro medio ambiental, pero parecen mínimos los resultados; la sociedad dedica más recursos a tecnologías o instituciones que tendrán como función la reparación de daños, prolongando las actuales tendencias (Arias, 1995).

Asimismo, se parte de la base de que los individuos tienen la buena voluntad de atender las campañas con fines ambientales, pero la falta de conocimiento de la importancia de su labor, del significado de sus acciones y su participación poco directa en el propio proceso los vuelve ajenos. Los estudiantes de nivel superior son un recurso humano capacitado para emprender proyectos innovadores, siendo la escuela y el aula el espacio donde pasan suficiente tiempo y donde tienen el incentivo de ver materializados los conceptos de clase en un proyecto objetivo o investigación práctica.

Ahora bien, los mensajes de comunicación visual tienen fines muy concretos de difusión, existe la tendencia natural de enviar información de esquemas prohibitivos o informativos, pero el fin educativo tiene exigencias mayores. Existe mucha incertidumbre y diversas perspectivas sobre los problemas ambientales, no existe una respuesta correcta o un camino para dar solución a los problemas, es aquí donde la educación ambiental debe desarrollar capacidades para reconocer la incertidumbre,

suponer escenarios alternativos y adaptarse a condiciones cambiantes (CECADESU, 2011).

El Centro de Ingeniería y Tecnología (CITEC) es el espacio de más reciente creación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), su oferta académica es de trece carreras, y dentro de ellas se encuentran tres áreas del diseño: Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño industrial. En esta convergencia del diseño, existe el interés por parte de los profesores e investigadores por trabajar en pro de la educación ambiental en el campus del Valle de las Palmas. El producto de trabajo esperado es la elaboración de material de contenido ambiental, el mensaje visual se traducirá en conocimiento de los conceptos; y en una segunda fase realizar el diseño de un plan de manejo de residuos no orgánicos; para en un tercer periodo producir prototipos de diseño.

Una de las actividades más fuertes del proyecto será el *reciclado*, de acuerdo a la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos vigente, se reconoce como una transformación de los residuos a través de diversos procesos buscando restituir su valor económico, evitando su disposición final, considerando favorecer un ahorro de energía y materias primas sin perjuicio para los individuos, los ecosistemas o sus elementos.

El proyecto plantea dentro de sus etapas la medición del conocimiento que se tiene sobre reciclaje de residuos en la comunidad del CITEC y la recepción de propuestas de aplicación, implementación y seguimiento. Presenta a su vez, una oportunidad de beneficio y aprendizaje local, donde los resultados pueden medirse en términos económicos, operativos y de enseñanza-aprendizaje.

Justificación

A través de los medios visuales existe una posibilidad insuperable de enseñar educación ambiental a los alumnos y docentes. Desde la perspectiva de diseñadores, la tarea de educadores se facilita, puesto que el lenguaje gráfico es universal. La educación ambiental es una parte medular del proyecto pues la población estudiantil es aproximadamente de 2,200¹ y los docentes se estiman en casi 150. De acuerdo a datos de la SEMARNAT (2002) en los años 50's la generación de basura habitante por día era equivalente a 370 gramos. Actualmente, la cantidad de residuos que un individuo promedio genera en las zonas urbanas, es equivalente a 1.2 kg.² Aunque en la frontera norte está por arriba de la media nacional por la enorme accesibilidad a comprar productos altamente industrializados y desechables.

Uno de los beneficios del proyecto previstos a mediano plazo será la reducción en los costos de operación, control y manejo de los residuos en el CITEC, al aprovechar los residuos de papel, cartón, madera, plástico que se generan en las actividades administrativas, escolares y de servicios del Centro para integrarse en una cadena de reuso o reciclaje, de la cual se generarán materias primas para la elaboración de prototipos de diseño.

Los estudiantes de diseño deben invertir grandes cantidades de dinero en la compra de material para las prácticas de clase. Existe la opción de que ellos tengan acceso a un banco de materias primas. Cabe decir que la acumulación

de desechos en un espacio no le quita el significado de basura, si no está clasificado no es útil, no es aprovechable. Es también una oportunidad de enfatizar la cultura del Ecodiseño o *Green Design*, una vertiente del diseño donde los productos, proyectos y sistemas se diseñan con armonía y con respeto a las especies vivientes y la ecología del planeta (García, 2008).

La formación en valores éticos y ambientales será un elemento base en la investigación planteada, los centros de educación deben resaltar por llevar a la práctica estos valores y abanderar iniciativas donde el cuidado al medio ambiente no sea solamente un tarea de un día y la entrega de un trabajo de clase. Asimismo, se asume que cuando los individuos se involucran en todas las fases del proyecto, se logra un nivel de conciencia superior y encuentran una manera de aplicar esto en su desarrollo profesional. La SEMARNAT (2010) ha enfatizado el compromiso de las instituciones de educación superior sobre la prevención y gestión integral del residuo y ha creado el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable conformado por un conjunto de universidades públicas y privadas que buscan compartir experiencias en aspectos como: ambientalización curricular, sistemas de manejo ambiental, estrategias de educación ambiental, investigación, entre otros.

Objetivo

Desarrollar una campaña de educación ambiental en el centro escolar CITEC de manejo adecuado de materiales de reuso basada en una estrategia innovadora de comunicación visual, para la obtención de materiales y posterior diseño de mobiliario y del espacio.

Objetivos específicos

Se plantean cuatro objetivos específicos:

1. Medir el conocimiento que se tiene acerca del reuso y reciclaje de residuos en la comunidad CITEC.
2. Conocer las propuestas de la comunidad CITEC para la creación, implementación y regulación de una campaña de educación y un plan de manejo de residuos inorgánicos.
3. Elaborar material de educación ambientales para que los usuarios conozcan el tipo de desechos y su potencial de reciclaje.
4. Desarrollar la fase diagnóstico de un plan de manejo de residuos inorgánicos considerando cadenas de reuso para realizar prototipos de diseño.

Metas

Para cumplir el Objetivo 1 se pretende: elaboración de un diagnóstico sobre el conocimiento que los usuarios a través de aplicación de instrumentos de medición (encuesta y entrevista).

Para cumplir el Objetivo 2 se pretende: compilación de las propuestas, ideas, recomendaciones de todos los fu-

turos usuarios para la campaña de educación y el plan de manejo de residuos con el uso de encuestas de opinión. Para cumplir el Objetivo 3 se pretende: desarrollo de una batería de material de educación ambiental digital/impreso: carteles, manual, señalización.

Para cumplir el Objetivo 4 se pretende: elaboración de la fase diagnóstico de un plan de manejo de residuos donde se minimice la generación y maximice la valoración del residuo, e involucra a todos los sectores de la comunidad CITEC.

Metodología

La metodología es de tipo mixto: cuantitativa/cualitativa. El primer aspecto cubrirá todas las mediciones realizadas en la aplicación de instrumentos con escalas de medición numéricas para emitir mediciones de tendencia central y dispersión. El segundo punto emitirá cualidades, características y opiniones abiertas, las cuales permitirán enfocar con mayor precisión el contenido y presentación de los materiales de educación ambiental.

La selección de ambos métodos obedece a que la primera fase del proyecto es un diagnóstico del conocimiento y *status quo* del problema, donde importa cuántas personas conocen sobre el tema y que tipo de conocimiento tienen. La metodología del diseño de los materiales de educación se realizará de acuerdo a lo dictado en la *Guía para Elaborar Materiales de Educación Ambiental* promovido por el Centro de Educación y Capacitación del Desarrollo Sustentable (CECADESU) organismo dependiente de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).

La población de estudio es la comunidad CITEC Valle de las Palmas (UABC), el cual incluye alumnos, personal docente, personal administrativo, personal de seguridad y visitantes. La comunidad tendrá para inicios del semestre 2012-1 (febrero), aproximadamente 2,000 alumnos en curso normal y 200 personas como personal vario. Para fines de este estudio se realizará un muestreo probabilístico para determinar la muestra susceptible a la aplicación de los instrumentos.

El tipo de instrumentos a utilizar serán: encuestas, entrevistas, bitácoras de servicio de recolección de residuos, observación participante, diario de campo.

El análisis estadístico de datos se realizará utilizando programas especializados del área (como SPSS) y los resultados serán presentados en tablas y gráficas. Además se utilizará información estadística para complementar la información de los materiales gráficos de educación a diseñar.

Observaciones finales

Al momento, el financiamiento del proyecto de las tareas de programación está siendo apoyado por el CITEC y el recurso humano se genera a partir de los programas de servicio social de primera etapa y segunda etapa del Tronco Común de Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño Industrial, y los docentes de las propias carreras.

Previo a la implementación de este proyecto los investigadores participantes han trabajado en la Agenda Ambiental del Centro (ciclo escolar 2011-1 continuando hasta el 2011-2) y a través de ella se han realizado esfuerzos particulares para generar una cultura de manejo de residuos en el Centro.

Notas

1. Para el periodo semestral 2012-1.
2. Bali (2011).

Bibliografía

- Arias, C. (1995, marzo). *La dimensión ambiental y la educación*. Nómadas, 2, 1-10.
- Bali, D. (2011). *Con la basura hasta el cuello*. Centro Mexicano de Derecho Ambiental. Disponible en: http://www.cemda.org.mx/artman2/publish/Columna_Por_un_mundo_Justo_58/Con_la_basura_hasta_el_cuello.php.
- CECADESU (2011). *Guía para elaborar materiales de educación ambiental*. Disponible en: <http://www.semarnat.gob.mx/informacionambiental/publicaciones/Publicaciones/Guia%20para%20elaborar%20materiales%20de%20educaci%C3%B3n%20ambiental.pdf>. Extraído el 25 de noviembre de 2011.
- García, B. (2008) *Ecodiseño. Nueva herramienta para la sustentabilidad*. México: Designio.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2003) *Fundamentos de Marketing* (6a ed.) México: Pearson.
- Quintero, C, et al (2011). *Manejo de residuos sólidos en instituciones educativas*. Disponible en: http://www.uaemex.mx/Red_Ambientales/docs/memorias/Extensio/PA/EC/PAC-03.pdf. Extraído el 25 de noviembre de 2011.
- Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (2002). *Manual de manejo adecuado de residuos sólidos. Escuela limpia en el D.F.* Disponible en: http://www.ciceana.org.mx/recursos/Escuela_Limpia_DF-Manual_de_manejo_adecuado_de_residuos_solidos.pdf. Extraído el 25 de noviembre de 2011.
- Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (2003). *Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos*. México, D.F.
- Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (2010). *Agenda nacional ciudadana para la prevención y gestión integral de residuo*. Manuscrito para su revisión. Disponible en: <http://www.semarnat.gob.mx/eventos/antteriores/experienciasresiduos/Documents/Resultados/1AGENDACIUDADANA.pdf>. Extraído el 25 de noviembre de 2011.
- Wong, W. (2009). *Fundamentos del Diseño*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Abstract: If we know that graphic design is visual communication, we can understand that design schools have a responsibility to educate students and the society as a whole about environmental impact that this can have on their environment. This research aims to use design as a means of education for the proper management of reuse materials from the recycling process to be used in furniture design, urban design and from the space considering environmental factors.

Key words: Education - Waste reuse - Recycled - Furniture design - Urban Design.

Resumo: Se sabemos que o design gráfico é comunicação visual, podemos entender que as escolas de design têm a responsabilidade de educar aos estudantes e à sociedade em seu conjunto sobre o impacto ambiental que elas podem ter sobre seu entorno. Nesta pesquisa se propõe utilizar o design como meio de educação para a adequada gestão de materiais de reuso provenientes do processo de reciclagem para utilizar-se no design de mobiliário urbano, design urbano e do espaço, considerando fatores meio ambientais.

Palavras chave: Educação - Reutilização de resíduos - Reciclagem - Design de mobiliário - Design urbano.

(*) **Isabel Salinas Gutiérrez.** Comunicóloga, Maestra en Comunicación y Diseño Gráfico, fue Directora de Comunicación y Mercadotecnia en Universidad Xochicalco. Es Coordinadora de Difusión Cultural en su unidad académica. Catedrática del Centro de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Autónoma de Baja California. **Carolina Trejo Alba.** Arquitecta y Maestra en Administración Integral del Ambiente por el Colegio de la Frontera Norte. Coordinadora de Tronco Común de Arquitectura y Diseño en CITEC. Catedrática del Centro de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Autónoma de Baja California. **Hildelisa Karina Landeros Lorenzana.** Licenciada en Diseño Gráfico. Maestra en Mercadotecnia. Coordinadora de la carrera de Diseño Gráfico. Líder del Cuerpo Académico de Diseño Integral Ambiental. Catedrática del Centro de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Autónoma de Baja California. **Ervey Leonel Hernández Torres.** Comunicólogo, Maestro en Educación con enfoque en Nuevas Tecnologías, Diplomado en Competencias para la Docencia Universitaria. Coordinador de Educación Continua. Catedrático del Centro de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Autónoma de Baja California.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Didáctica de la comunicación: cuando de incentivar el pensamiento crítico se trata

Lorena Steinberg (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 228-230. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: agosto 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: El proceso de enseñanza y aprendizaje que construimos se relaciona en forma estrecha con el contrato comunicacional que acordamos con nuestros alumnos.

El proceso de enseñanza debe estar orientado al alumno. Es por ello que tratamos de repensar quién es nuestro alumno, qué necesidades y conocimientos posee, cuáles son sus intereses e inquietudes. La formulación de estas preguntas implica pensar en el destinatario de nuestro discurso, un supuesto básico de la comunicación, pensar en el otro. ¿Cómo puedo activar, motivar un cambio de comportamiento en el otro? ¿Cómo podemos incentivar su pensamiento crítico en el análisis de los medios?

Palabras clave: Didáctica - Comunicación - Pensamiento crítico - Alumno - Enseñanza - Aprendizaje.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 230]

El consumo de los medios y de tecnologías por parte de los jóvenes adquiere en la actualidad ribetes inéditos. El uso y los sentidos que le atribuyen son muchas veces incomprensibles para los adultos. A través de la educación en medios es posible promover el análisis crítico de los consumos que los alumnos y alumnas experimentan en su vida cotidiana, lo cual indudablemente conduce a desnaturalizar sus prácticas y a reflexionar sobre las mismas. Asimismo, a partir de la contextualización de la cuestión tecnológica en el marco de las condiciones de la sociedad actual, es posible comprender su carácter histórico y promover una toma de posición basada en la educación en valores.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ocupan un lugar relevante en la vida cotidiana de los alumnos y alumnas; forman parte de su mundo: chat, búsqueda de información en Internet, uso de redes sociales, etc. La sociedad actual se ve atravesada por el desarrollo del mercado que genera nuevos productos y tecnologías y apela a los jóvenes como "sujetos consumidores" (Minzi). Pero no sólo consumen los productos que se promocionan a través de los medios y usan las nuevas tecnologías, sino que además establecen relaciones sociales a partir de estos consumos y le dan sentido a sus prácticas cotidianas. Tener amigos "virtuales" o "encontrarse" con alguien en el chat son prácticas que cobran sentido para esta generación. Asimismo, los programas de televisión que ven proponen formas de hablar, de relacionarse, y plantean –en muchos casos– imágenes de cómo son los adolescentes con los cuales se identifican. A esto se suma el acceso a múltiples fuentes de información a través de la navegación en internet.

Los medios actúan como agentes de socialización y como productores de símbolos y sentidos que circulan en la sociedad y que le disputan a la familia y a las instituciones educativas el rol tradicional como transmisores de valores y saberes. Los medios de comunicación, a través de la inserción de imágenes y textos en la vida cotidiana, se ubican como "lugares pedagógicos" (Minzi) generadores de saberes; no sólo entretienen sino que promueven

formas de ver e interpretar el mundo. Las producciones de Disney, como ejemplifica Giroux, no son un mero entretenimiento sino que plantean una postura política sobre las historias que cuentan.

Buckingham afirma que en una sociedad en la cual los medios y el mercado aparecen como promotores de nuevas formas culturales y nuevas identidades, la escuela debe adecuarse para achicar la brecha entre los mundos extraescolares de los niños y los objetivos de muchos sistemas escolares.

Como afirma Sacristán, la función didáctica en los docentes no puede estudiarse como si se ejerciese en el aire. Es fundamental por lo tanto, recuperar en el aula los conocimientos que los alumnos llevan consigo. En la actualidad los jóvenes poseen una gran competencia en lo que respecta al lenguaje audiovisual y a los productos tecnológicos que no se puede desconocer. Son consumidores muy alfabetizados en los medios y establecen un vínculo intenso con las nuevas tecnologías. Esto da cuenta de una experiencia cultural nueva. Justamente este vínculo contribuye a naturalizar las representaciones mediáticas, en lugar de visualizarlas como construidas. Es en este objetivo de desmontar estas representaciones en las cuales tiene que trabajar el docente.

Giroux plantea que el docente es un trabajador cultural que debe reflexionar sobre las formas a través de las cuales los saberes son producidos y compartidos socialmente a través de múltiples espacios: bibliotecas, escuelas, periódicos, cines, revistas, anuncios, programas de televisión, internet, entre otros.

A través de la educación en medios se plantea la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje que contemplen el entramado cultural en el cual se inscribe la vida y los alumnos. Si bien los medios y el consumo de tecnologías adquieren en la actualidad ribetes inéditos para los adultos ello no debe conducir a su condena ni menos aún a su negación. Por el contrario, a través de la educación en medios es posible promover el análisis crítico de los consumos de los medios, lo cual puede conducir a desnaturalizar sus prácticas y a reflexionar

sobre las mismas. Como señala Hart, la tarea de los docentes es no hacer distinciones cualitativas y escalas jerárquicas entre los textos literarios y mediáticos, sino ayudar a los alumnos a aprender a evaluar por sí mismos cualquier tipo de texto de acuerdo a su contenido, forma, contextos de producción y consumo, ejes analíticos centrales para desarrollar un nivel más alto de habilidades para la lectura.

El objetivo de la educación en medios es que los alumnos puedan leer los mensajes de los medios a partir de una postura crítica, más allá de unos contenidos determinados. Es decir que puedan trasladar esos aprendizajes a la vida cotidiana. En este sentido, Piette (1998) indica que la escuela debe enseñar a “tratar información” y “enseñarle a aprender”; sólo así el alumno podrá desarrollar su pensamiento crítico. Es en este sentido que se vuelve prioritario analizar el impacto de los cambios tecnológicos y los medios en las prácticas docentes. De esta manera, se pueden diseñar herramientas teórico-metodológicas que permitan teorizar para las instituciones educativas. La preparación del docente se vuelve esencial para repensar los medios como objeto de estudio en el aula. Para lo cual, los docentes deben revisar su vínculo con los medios, desnaturalizarlo. Diker y Terigi afirman que un docente estará en mejores condiciones de modificar su práctica en forma conciente y creativa en la medida en que esté dispuesto a analizarla, es decir, trabajar sobre los modelos interiorizados.

La educación en medios necesita formas pedagógicas renovadas pues el modelo “bancario”, la imposición de una lista finita de conceptos, no permite capacitar ante las demandas actuales de saber. Si el alumno se ve motivado a “aprender a aprender” será capaz de cuestionar el rol de “repetidor dependiente” de conceptos –como señala Jorge Freiría– para convertirse en “constructor de su propio aprendizaje”. El pensamiento creativo está relacionado con esta posibilidad de crear nuevos saberes mediante un proceso de diálogo. Requiere “originalidad, flexibilidad y fluidez” (Freiría en Pérez Lindo, 2004). Buckingham plantea los pilares a partir de los cuales se esquematiza la educación en medios mediante una propuesta viable para pensar y desarrollar las prácticas educativas –indica que la educación en medios también debe promover la producción creativa de los alumnos ya que es una forma de comprender los procesos productivos; hacer escuchar sus voces y generar nuevas ideas. El análisis crítico y la producción creativa pueden conducir a una comprensión amplia de “cómo operan los medios”. La didáctica de la comunicación debe contemplar estrategias para desmontar el funcionamiento de estereotipos naturalizados a través de los medios, a través de estrategias didácticas que motiven el análisis de los criterios y supuestos de los textos mediáticos con los que interactúan los alumnos. Es fundamental que los alumnos internalicen un supuesto esencial: los medios construyen lo real, no lo reflejan. A partir de este supuesto podemos trabajar conjuntamente sobre por qué hay hechos que los tomamos como “naturales” cuando en realidad son “construidos” como tales por el proceso de mediatización.

Es por esta razón que las actividades que desarrollamos en clase deberían incentivar el pensamiento crítico de los

alumnos, tales como: ¿Cuáles son las representaciones que se realizan en este texto?, ¿Cómo los pueden identificar?, ¿Creen que los argumentos de este texto se sostienen sobre estereotipos? “¿Por qué? ¿Cuál es e sentido de esa representación en función de la argumentación del texto?, etc. Este tipo de ejercicios nos permite a los docentes trabajar conjuntamente con los alumnos sobre los interrogantes y cuestionar también las certezas...

Bibliografía

- Barbero, J. (2003) “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”, en *Comunicación, medios y educación*, Roxana Morduchowicz, compiladora, Barcelona: Octaedro.
- Bazalgette, C. (1993) La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria, en *La revolución de los medios audiovisuales*, Roberto Aparici compilador, Madrid: Ed. Del Torre.
- Buckingham, D. (2005) “Alfabetización en medios”, en *Educación en medios*, Buenos Aires: Paidós.
- Buckingham, D. (2005) “La infancia que ha crecido con los nuevos medios”, en *Educación en medios*. Buenos Aires: Paidós.
- Buckingham, D. (2005) “Por qué enseñar los medios de comunicación social” (Cap I)”, en *Educación en medios*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) “¿Existe el pensamiento infantil? ¿Qué hacen los chicos con la tele?” en *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2003) “Educación en y para la democracia” en *Comunicación, medios y educación*, Roxana Morduchowicz, compiladora, Barcelona: Octaedro.
- Diker G. y Terigi, F. (1999) *La formación de los maestros y profesores: hojas de ruta*, Buenos Aires: Paidós.
- Ferguson, B. (1997) Educación en medios de comunicación: desarrollo de una pedagogía adecuada, en *Los Medios de Comunicación y la representación cultural*, ADIRA.
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes*, Barcelona, Bs.As., México: Paidós.
- Giroux, H y Mc Laren, P. (1998). “La formación de los maestros en nuestra esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”, en *Pedagogía, Identidad y poder*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007) *La mediación pedagógica*, Buenos Aires: La Crujía.
- Hart, A. (1998) Lo que todo docente en medios debería saber, en *Actas Congreso “El diario en la escuela”*, Bahía Blanca.
- Huergo, J. (1997) “Los modos de relacionar comunicación y educación” en *Comunicación / educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*, UNLP, Cap. II.
- Makau, J. (1986) Perspectives on Argumentation Instruction en: Frans H. van Eemeren, Rob Grootendorst, J. Anthony Blair, Charles A. Willard (eds.), *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on Argumentation*. Dordrecht: Foris Publications.
- Masterman, L.(1993) “La revolución de la educación audiovisual” en *La revolución de los medios audiovisuales*. Roberto Aparici compilador, Madrid: Ed. De la Torre.
- Masterman, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid: Ed. De la torre, Cap I,II y III.
- Minzi, V. (2003) *Mercado para la infancia o una infancia para el mercado*, Buenos Aires: La Crujía.
- Rabello de Castro (2001) *Consumo e infancia barbarizada: ¿Elementos de la modernización brasileña?*, Buenos Aires: Lumen Humanytas.

Sacristán, J. G. (1997) El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente, en *La formación del profesorado*, Paidós.

Abstract: The teaching and learning process we build is related closely with the communications contract we agreed with our students. The teaching process should be directed to the student. That is why we try to rethink who our students are, what they need and what knowledge they have, what their interests and concerns are. The formulation of these questions involves thinking about the recipient of our discourse, a basic assumption of communication, to think about the other. How can I activate, motivate a behavior change in the other? How can we encourage critical thinking in the analysis of the media?

Key words: Teaching - Communication - Critical Thinking - Student - Teaching - Learning.

Resumo: O processo de ensino y aprendizagem que construímos se relaciona de modo estreito com o contrato comunicacional que acordamos com nossos alunos.

O processo de ensino deve ser orientado ao aluno, por isso é que temos que repensar quem é nosso aluno, quais são suas necessidades,

que conhecimentos possui, quais são seus interesses e inquietudes. A formulação destas perguntas implica pensar no destinatário do nosso discurso, um suposto básico da comunicação, pensar no outro. Como posso ativar, motivar uma mudança de comportamento no outro? Como podemos incentivar seu pensamento crítico na análise dos meios?

Palavras chave: Didática - Comunicação - Pensamento crítico - Aluno - Ensino - Aprendizagem.

(*) **Lorena Steinberg**, Lic. y Prof. En Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, Investigadora formada de Proyectos UBACyT con categoría IV. Asimismo, es docente de la U.B.A., Universidad de Palermo y de la Tecnicatura en Periodismo Deportivo del Círculo de Periodistas Deportivos -Escuela José López Pájaro. Es socia gerente de Procomunicar, consultora en comunicación organizacional y empresarial.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Diseño y escritura: problemática de la enseñanza de la expresión escrita en el campo de las disciplinas proyectuales

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 230-232. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: julio 2012
Versión final: febrero 2013

Bernardo Suárez (*)

Resumen: Por su propia especificidad, en el campo de las disciplinas proyectuales se suele focalizar el aprendizaje en torno a lo visual; sin embargo, en muchas instancias de su actividad profesional, el diseñador necesitará dar cuenta de su labor mediante la palabra dicha y escrita. De ahí la necesidad de desarrollar estas competencias en forma paralela e integrada con el resto de la formación profesional. El presente trabajo intenta reflejar algunas cuestiones vinculadas con esta problemática como también presentar ciertas propuestas metodológicas de aplicación.

Palabras clave: Diseño - Escritura - Enseñanza - Metodología - Disciplina proyectual.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 232]

1. Introducción

Una de las dificultades más frecuentes que presenta el inicio de las carreras del campo proyectual es el vínculo del estudiante con la expresión escrita. Si bien este fenómeno no es privativo del área de Diseño, ya que también pueden observarse dificultades al comienzo en las disciplinas enmarcadas en el campo de las Ciencias Sociales o Humanísticas, por ejemplo, pareciera existir un preconceito o cierta desvalorización por parte de los futuros diseñadores acerca de la importancia que puede generarles el desarrollo de esta competencia. El diseñador, más allá de pertenecer a un campo donde predominan la imagen, el sonido o los objetos, al ingresar al ámbito universitario se introduce en un campo donde

la lectura y la escritura académica son factores constitutivos; pero, además, luego de su paso por la educación superior deberá vérselas con informes, memorias descriptivas, proyectos, todas producciones que requieren del dominio de esta competencia. Además, si decide continuar sus estudios en una instancia de posgrado, realizará un trabajo de investigación donde, más allá de la especificidad proyectual que elija, deberá desarrollar la escritura académica.

Ahora bien, así como el aprendizaje del diseño requiere cierta práctica y conocimientos hasta lograr pericia en el manejo de las formas, del color, de los materiales, etc., lo mismo puede referirse para la escritura: se aprende a escribir, escribiendo. Pero, por la conexión que tiene la

escritura con el pensamiento, por su condición de interioridad manifiesta, los avances en este campo se dan a partir del acompañamiento de otro; otro que, fuera de esa interioridad, pueda leer y evaluar si lo escrito transmite lo que en realidad quiere comunicar. Estas son algunas de las razones que nos llevan a plantear, o al menos a abrir la discusión, del vínculo entre Diseño y escritura.

2. Una aproximación a la alfabetización académica

Durante muchos años, las dificultades en la escritura y también en la comprensión lectora que se observaba en los alumnos al inicio de los estudios superiores, daba lugar a la queja reiterada de los profesores y la consecuente mirada crítica hacia los niveles anteriores de escolaridad, especialmente el nivel medio. Paradójicamente, en el ámbito universitario se les pedía a los alumnos una tesina escrita como condición para obtener el título de grado, pero en muchos casos poco era lo que se enseñaba acerca de la escritura académica. La óptica acerca de cómo enfocar el problema ha cambiado. En las últimas décadas comenzó a circular por casas de estudio de Australia, Europa y Estados Unidos el concepto de Alfabetización académica. En efecto, la cultura universitaria es un ámbito de lectura y escritura, y estas prácticas revisten, en este nivel de formación, de ciertas especificidades que difícilmente puedan aprenderse espontáneamente. Sólo algunos alumnos que han contado con una formación media particular, o por un especial apoyo de sus familias, o por poseer condiciones naturales, pueden transitar sus estudios superiores y llegar a la tesis de grado sin mayor dificultad. Pero la mayoría queda abandonada a su suerte. En este sentido, la alfabetización académica habla de un proceso de inserción en esta cultura escrita. Para definir qué se entiende por Alfabetización académica, recurrimos a Paula Carlino, quien sostiene que: “La alfabetización académica remite al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (2005).

Los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, si bien guardan algunas similitudes, presentan también algunas especificidades propias de cada ámbito. La alfabetización no es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Carlino cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito sea un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Por alfabetización habría que entender, como dicen Tolchinsky y Simó (2001) citados por Carlino: “la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla” (2005).

Es usual suponer que la escritura y la lectura son habilidades aprendidas fuera de una disciplina específica. Según Carlino hay que integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar, y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para

aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.

3. La escritura, una práctica social

La lectura y la escritura son dos procesos intrínsecamente relacionados. La experiencia propia como escritores nos muestra que para poder escribir un párrafo, por ejemplo de un artículo o *paper* como éste, hay que realizar una lectura previa de una gran cantidad de textos. Por otra parte, la lectura, especialmente aquella que se hace de modo consciente o como denomina Cassany (1995) “leer como un escritor” ayuda notablemente a la elaboración del texto propio. Leer como escritor significa leer deteniéndose, entre otras cosas, en observar cómo el escritor ha resuelto determinadas cuestiones, de qué forma organiza las ideas para que el texto resulte más ordenado y claro, cómo realiza una descripción o cómo construye su argumentación.

Todo proceso de escritura se da en un contexto social y cultural determinado. En el caso de la escritura enfocada a la formación del diseñador, el estudiante deberá incorporar algunas cuestiones vinculadas con la propia práctica de la escritura. A continuación atenderemos a algunas cuestiones que se registran en los primeros años de la formación.

La escritura inaugura un proceso de comunicación con características particulares; esto es, la construcción de sentido a partir de lo escrito. Una de las primeras dificultades radica en la ubicación del estudiante en posicionarse como escritor. Sobre ello, Eliseo Verón sostiene que en todo discurso se construye un dispositivo que incluye: La imagen del que habla (o escribe), llamaremos a esta imagen El enunciador” (...) y la imagen de aquel a quien se dirige el discurso: el destinatario. Posicionarse como escritor es constituirse en enunciador. Esa imagen –metafóricamente hablando– llevará, por ejemplo en el caso de los textos académicos, a presentarse como conocedor del tema y del vocabulario técnico. Pero además, el escritor prefigura al lector, y este es uno de los problemas que aparecen con más frecuencia. Muchas veces, aquellos que se inician en la escritura escriben para un lector que puede definirse como “ellos mismos”; en este sentido dan conceptos por supuestos u olvidan de ubicar al referente (aquello de lo que se está hablando) cada tanto. Un lector que no estuvo con el escritor preparando el tema, se perderá entonces fácilmente en ese laberinto. “Todo escritor reconoce que la competencia del destinatario no coincide necesariamente con la suya. De modo tal que escribe para un lector que es otro diferente de él” (Bas et al, 1999:28). Es importante concientizar al alumno que la escritura es un proceso y como tal no se da de una vez y para siempre. Una gran dificultad, en este sentido, es pensar que la corrección de un texto termina con la revisión ortográfica y gramatical. Esta es una revisión de superficie textual; sin embargo, conviene revisar la claridad en la expresión de las ideas, la coherencia en el desarrollo lógico de las ideas y la pertinencia de lo expuesto. Algunos estudiantes suelen desanimarse cuando un profesor de escritura les indica que tienen que re escribir partes de texto, cambiar algunas, eliminar otras.

Escribir es, como ya se ha comentado, reescribir (un proceso recursivo y progresivo de mejora –Elbow, 1988; 2000; Kellogg, 1994; Sorenson, 1997–, de toma de conciencia y de re-pensamiento –Wong, 1999; Wray, 1998–) no hay razón para que esa labor, de por sí exigente, sea más incómoda de lo necesario. En una palabra, el rigor con el que hay que emprender el proceso (Sánchez, E. et al).

Centrados en esta mirada, la escritura se vuelve un ejercicio donde no importa las veces que haya que reescribir mientras se logre un texto más claro, ordenado y transparente para el receptor.

4. Cierre y vuelta a abrir

Hemos expuesto algunas de las dificultades que aparecen con aquellos estudiantes del campo proyectual que se aventuran a la tarea de la escritura. Creemos que escribir es una tarea cuyo aprendizaje lleva tiempo, que no basta con un solo taller ubicado al inicio de los estudios superiores; sino que, como sostiene Carlino, es responsabilidad de cada materia abordar las cuestiones pertinentes al texto escrito. Nadie conoce mejor que el profesor de cada asignatura de los mecanismos discursivos que esta posee. Tal vez, también sea una tarea compartida por todos los docentes y profesionales, cambiar la concepción que separa al capo proyectual de la escritura. Así, desde las casas de estudio se podrá, sin lugar a dudas, avanzar como en las otras áreas en la formación de profesionales del diseño capaces de compartir el conocimiento a partir del texto escrito, de publicar e investigar y hacer de ello algo frecuente.

Bibliografía de referencia

- Arnoux, E. et al (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bas, A. Klein, I. Lotito, L. y Vernino, T. (1999), *Escribir: Apuntes para una práctica*, Buenos Aires: Eudeba.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, E. Nicasio García, J. y Del Río, P. (2002), *Escribir es reescribir. Un análisis de contenido de los informes a los artículos no publicados en Infancia y Aprendizaje*, España: Universidades de Salamanca y De León.

Cassany, D. (1995), *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.

Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Verón, E. (2004), *Fragmentos de un tejido*, Barcelona: Gedisa.

Abstract: Due to its very specificity, in the field of projective disciplines usually focus the learning around the visual, but in many instances of its business, the designer will need to account for their work through the written and spoken word, hence the need to develop these skills in parallel and integrated with the rest of the training. This paper attempts to reflect some issues related to this problem as well as present some methodological proposals for implementation.

Keywords: Design - Writing - Teaching - Methodology - Projectual Discipline.

Resumo: A aprendizagem das disciplinas projetuais focaliza-se no visual pela sua própria especificidade, no entanto, em muitas ocasiões na vida profissional, o designer deverá dar conta da sua tarefa através da palavra dita e escrita. É necessário então desenvolver essas competências paralelamente aos outros aspetos da formação profissional. Este trabalho intenta refletir algumas questões vinculadas a esta problemática, como também apresentar propostas metodológicas de aplicação.

Palavras chave: Design - Escritura - Ensino - Metodologia - Disciplina projetual.

(*) **Bernardo Suárez**, Magister en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en publicidad (UNLZ). Docente e investigador en Universidad de Palermo, Seminario Investigación en Diseño y Comunicación I; Semiótica de la publicidad y Taller de redacción (UADE); Semiología (CBC, UBA). Miembro fundador del Comité de Posgrado (Universidad de Palermo).

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El diseño necesario y posible

María Marcela Vicente (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 232-234. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: agosto 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: En los Congresos precedentes se planteó el tema de Responsabilidad Social Universitaria como una pregunta para responder entre todos. Hoy, hemos podido transformar la pregunta en respuesta. Es por ello, que se presenta el Programa de Responsabilidad Social Universitaria, de la Licenciatura en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, de la Universidad

CAECE sede Mar del Plata. Hoy, el objetivo es crear una red de Escuelas que estén desarrollando o proyecten desarrollar Programas semejantes, para continuar encauzando y alimentando este propósito de instaurar la temática en la currícula.

Palabras clave: Responsabilidad Social- Diseño Gráfico- Programa de estudios- Currícula- Proyecto

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 234]

El diseño necesario y posible: la enseñanza del diseño, mediante la creación e innovación, puede comprometerse con su entorno económico, social y medioambiental, hacia un desarrollo responsable, solidario y sustentable.

La Responsabilidad Social es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los IMPACTOS que genera la organización en su entorno humano, social y natural. Gerencia ética: Todos los potenciales afectados por la actividad de la organización deben de retirar los mayores beneficios y menores daños de ella. La organización debe servir al mundo, y no sólo servirse del mundo. Gerencia inteligente: La gestión responsable de los impactos de la organización debe de retornar en beneficios para la organización, cada vez que sea posible, para que la Responsabilidad Social de la organización sea una política sostenible y eficiente. Al ser socialmente responsable, la organización se desarrolla mejor en un entorno mejor (...)

Una de las responsabilidades ética y social de la Universidad es de gestionarse a sí misma como una comunidad socialmente ejemplar (siguiendo valores democráticos y ecológicos y cumpliendo con criterios de calidad social y ambiental) lo que permitirá a los estudiantes beneficiarse con una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende en la Universidad su carrera, pero también aprende de la Universidad los hábitos y valores ciudadanos. (François Vallaey)

Retomando las conferencias presentadas en los anteriores Congresos, estos encuentros nos dan la oportunidad de “dejar de ser solos para ser uno con sus pares”. En este trabajo consecutivo y periódico de Profesionales de la enseñanza y la gestión, hemos encontrado cada uno de nosotros un espacio que enmarca y a su vez alimenta el trabajo particular de las instituciones que hoy tienen la responsabilidad de asumir la enseñanza del diseño.

En los Congresos precedentes se planteó el tema de Responsabilidad Social Universitaria como una pregunta para responder entre todos. Hoy, en el avance de estos encuentros y en el trabajo cotidiano, entre pares, con la experiencia compartida, hemos podido transformar la pregunta en respuesta. Es por ello, que en este Tercer Encuentro Latinoamericano, se presenta el Programa de Responsabilidad Social Universitaria, de la Licenciatura en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, de la Universidad CAECE sede Mar del Plata. Hoy, el objetivo es crear una red de Escuelas que estén desarrollando o proyecten desarrollar Programas semejantes, para continuar encauzando y alimentando este propósito de instaurar la temática en la currícula.

Así es que, con el propósito de asumir la Responsabilidad Social Universitaria como un proceso de aprendizaje

permanente en la vida y como principio de incumbencia para el profesional de la comunicación, es que, desde el año 2008, se desarrolla en la Licenciatura el Programa Responsabilidad social y diseño sustentable, que compromete a los cuatro años de la carrera, y se instala como propuesta temática en el cuarto año a través del proyecto final de grado.

Este proceso tiene su inicio, a partir de un conjunto de estrategias institucionales que posibilitaron el vínculo entre los alumnos y organizaciones no gubernamentales. Así, y enmarcados en la búsqueda de temáticas para desarrollar sus trabajos de graduación, los estudiantes comienzan su trayecto con las primeras entrevistas realizadas a los responsables de las organizaciones, en un proceso que debe definir roles y acciones de grupo, para alcanzar dicho logro. Por lo tanto, se genera un proceso a cumplir y que necesariamente requiere de la participación de todas las áreas de conocimiento recorridas en la carrera, que aseguren una eficaz solución del problema en tratamiento, trabajando durante este proceso con los responsables activos de las organizaciones, que interactúan con los futuros profesionales en verdaderas prácticas interdisciplinarias.

En estos cuatro años de desarrollo, el programa cuenta con trabajos finalizados, en proceso y otros en etapa inicial. Trabajos que han abordado temáticas sociales y que implicaron el desarrollo de sistemas completos de información, en el área salud, educación y sustentabilidad. Los trabajos finalizados han sido cedidos por los alumnos a las organizaciones, manteniéndose aún el vínculo de solidaridad y compromiso.

El programa pretende garantizar una formación continua y sostenida, basada en el derecho a la información como uno de los principios a asumir en el pilar de la responsabilidad social, integrando definitivamente a aquello que pareciera haberse desvinculado: la formación profesional, el compromiso social y la ética del que tendrá en sus manos la tarea de diseñar información.

Los objetivos del Programa son:

- Incorporar el Principio Institucional Responsabilidad Social Universitaria a la currícula de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Audiovisual.
- Promover un desarrollo más humano y sostenible en la formación universitaria.
- Extender el impacto educativo en la formación académica, generando temáticas que a futuro sean proyectos de investigación.
- Dar respuesta a necesidades sociales, proyectando espacios de transferencia y extensión.
- Concientizar al alumno respecto de su injerencia en el ambiente, garantizando una formación continua y sostenida, basada en el derecho a la información como

uno de los principios a asumir en el pilar de la responsabilidad social.

- Comunicar lo producido: en muestras específicas itinerantes en la Universidad y en Instituciones involucradas.
- Difundir el programa y sus resultados en Congresos y encuentros nacionales e internacionales.
- Crear espacios de intercambio de experiencias entre alumnos de distintas Universidades del país y del extranjero, organizando una Red de Instituciones de Diseño en RSU.

Los beneficios institucionales esperados, se verán reflejados en una mejora continua de la calidad en la formación, que tienda al cumplimiento efectivo de la misión social de la Universidad, mediante la gestión ética y ambiental de la institución, la formación de ciudadanos conscientes y solidarios, la producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, y la participación social en promoción de un Desarrollo más equitativo y sostenible. Las estrategias para su éxito, son la participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el cometido de la Universidad, la articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad, el autodiagnóstico regular de la institución, la comunicación de lo producido.

Participan actualmente del programa las Organizaciones no gubernamentales, instituciones de bien público, educativas y culturales, de salud y acción social, a través de un representante que se comprometa a brindar la información requerida por los alumnos para facilitar el desarrollo proyectual eficiente y eficaz, las autoridades de la Universidad en la firma de convenios marco, aprobación y autorización ante cada nueva propuesta, promoción y exposición de lo realizado y en la publicación y presentación en Congresos. Docentes, incorporando las temáticas a la currícula, atendiendo a los contenidos y al programa de cada materia en los cuatro años de la carrera, Instituciones Universitarias nacionales y extranjeras a través de encuentros, de la generación de documentos conjuntos, y del proyecto de tareas futuras, alumnos a los que previamente se les informa y con los cuales se acuerdan las pautas de trabajo.

Desde su génesis en el año 2008, la tarea realizada se transforma en Programa Institucional a partir de la fecha, en base a la consecución de proyectos realizados que fun-

damentan la profundización y continuidad de su avance. En respuesta a la necesidad de diseñar líneas de trabajo, encausar las actividades actuales y programar las futuras, es que los convocamos a la participación conjunta frente al ineludible compromiso de una formación universitaria socialmente responsable.

Abstract: In previous congresses, the issue of University Social Responsibility as a question to answer together was proposed. Today, we could transform the question in response. That is why University Social Responsibility Program of the Bachelor of Graphic Design and Communication Studies, University of Mar del Plata CAECE headquarters is presented. Today, the goal is to create a network of schools that are developing or planning to develop similar programs to continue channeling and feeding the purpose of introducing the subject in the curriculum.

Key words: Social Responsibility - Graphic Design - Syllabus - Curriculum - Project.

Resumo: Nos Congressos precedentes se tratou o tema da Responsabilidade Social Universitária como uma pergunta para responder entre todos. Hoje, nós transformamos a pergunta em resposta. Se apresenta então o Programa de Responsabilidade Social Universitária, da Licenciatura em Design Gráfico e Comunicação Audiovisual, da Universidade CAECE sede Mar del Plata. Hoje, o objetivo é criar uma rede de Escolas que estejam desenvolvendo o projeto desenvolver programas semelhantes, para continuar encaminhando e alimentando este propósito de instaurar a temática no currículo.

Palavras chave: Responsabilidade Social - Design Gráfico - Plano de estudos - Currículo - Projeto.

(*) **María Marcela Vicente.** Adjunta en las materias: Introducción al diseño I y II Desarrollo de Proyecto - tutoría de trabajos finales de Licenciatura Desde 2005 - Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, Universidad CAECE. Coordinadora de Licenciatura desde el año 2007. Directora del Programa Responsabilidad Social Universitaria en la carrera de Diseño.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Diseño de revistas corporativas e informes anuales desde la problemática educativa

Laura Vigo (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 234-237. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: mayo 2012
Fecha de aceptación: agosto 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: La problemática educativa desde el enfoque en la que los alumnos no están suficientemente preparados para diseñar publicaciones corporativas y Memorias Anuales. Son trabajos para grandes clientes que generalmente los lleva

un ejecutivo de cuentas, por lo que los diseñadores no tenemos contacto directo con el cliente. Qué aportarles para que salgan más preparados.

Palabras clave: Revistas corporativa - Diseño - Educación - Publicación - Cliente.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 91]

Hoy quisiera contarles las diferencias entre mi experiencia como alumna que salió de la universidad y lo que aprendí en el mundo laboral y que al día de hoy veo que los alumnos siguen sin estar preparados. He tenido pasantes a mi cargo y aun con el título no manejan nociones básicas para la creación y el desarrollo de publicaciones editoriales corporativas.

Este tipo de publicaciones no se venden. En cuanto a revistas, pueden ser para clientes, empleados, socios o accionistas de empresas. Y en las Memorias Anuales, directamente para accionistas, que se presentan en su reunión anual. Una revista corporativa puede ser por ej, las de servicios de cable, servicios de prepagas (clientes), para empleados (tipo newsletter pero con el concepto de revista), para socios (como puede ser un club de tarjeta de crédito, o de adquisición de algún producto específico), o de accionistas, también newsletter pero con información mucho más desarrollada y ampliada.

Periodicidad

Las revistas corporativas no suelen ser mensuales, por lo que en general hay dos o tres meses para dedicarse a todas las tareas con tranquilidad.

En el caso de las memorias, que son anuales, suelen llevar entre dos a cinco meses de trabajo.

A veces no tiene que ver con la longitud de los textos o con la cantidad de libros, sino con eternas rondas de correcciones. Esto es bueno saberlo a la hora de valorar los trabajos. Asimismo también es recomendable recordar que sí existe una fecha de cierre y por tanto, hay que respetarla, ponerle un freno al cliente con las correcciones, porque el precio de un arranque en imprenta es importante, o porque ya está establecida la logística de distribución.

Las revistas se estipulan en base a un "planillo", que es la distribución total de páginas y cuántas llevará cada artículo. También se marcan secciones fijas en las que el diseñador deberá, a lo largo de los siguientes números, poner de sí creatividad suficiente para que la revista crezca, se enriquezca, sin perder el estilo planteado. Los contenidos son muy variopintos, pero según a quién vayan dirigidos, son estipulados en base al interés del lector, en base a un perfil estudiado. Entonces habrá, por poner un ejemplo típico, la nota de viajes, pero claro, si lo que la empresa vende es un producto de lujo, lógicamente se desarrollarán destinos acordes a ese target. Alguien que se puede comprar un auto de 100.000 dólares puede tranquilamente viajar a Cabo Verde.

Los otros temas, los corporativos, a veces llevan cierta "cosmética" pero no dejan de vender producto/servicio.

Por ej: caso Lladró, empresa de porcelanas valenciana, bastante caras. Una sección siempre se basaba en mostrar la decoración de una casa. Para esto, como director de arte, hay que conseguir la localización (alguien que tenga una casa que alquila por un día para la sesión de fotos), el fotógrafo en cuestión (que debe ser de arquitectura, con cámaras de mediano o gran formato, porque las mismas respetan las paralelas en las perspectivas), la estilista (quien llevará material para decorar y "aggiornar" los espacios) y con el ejecutivo de cuentas, organizar con el cliente qué piezas quisiera publicar. En la sesión hay que coordinar todo, pensando desde el vamos con qué foto se va a abrir el reportaje, si la fotografía va a ir a doble página, para que la pieza no quede en el centro de la revista, es decir, un sinnúmero de detalles que harán que el reportaje camuflado de decoración cumpla su función: que el lector vea la pieza, le guste el estilo decorado, se sienta identificado y la compre.

En las memorias, hay de muchos tipos

Las hay tipo revista, para pequeñas empresas u ONGs, con algunos temas generales de la situación a lo largo del año y como siempre, los números, es decir, el balance.

Otras son divididas en dos publicaciones, una el informe anual y otra, las cuentas anuales. A veces el primero se hace a todo color y el segundo, en dos tintas, dependiendo del presupuesto.

La mayoría suelen ser libros. Y en la práctica es difícil presupuestar el primero, si no han tenido uno anterior, en cuanto al número de páginas para que cierre el pliego en múltiples correctos. Así que es doble tarea porque se van volcando, diagramando, y al final hay que rehacerlo porque falta o sobra contenido.

Y las más completas, son aquellas que tienen cuatro libros: El informe Anual (donde van la misión, visión, etc, los logros o pérdidas obtenidos, pueden hablar también de los empleados, estadísticas, etc.); las Cuentas Anuales, que es el balance puro y duro; El Informe de Gobierno Corporativo, que al menos en España, es un largo texto lleno de ítems que cada empresa debe responder y aclarar según esté formada. Y el Informe de Sostenibilidad (Sustentabilidad), que no es otra cosa que un informe obligatorio cada dos años que tienen las grandes empresas y corporaciones en donde se le cuenta a los accionistas cómo han dañado "menos" el medioambiente. O aquellas modificaciones en el hacer de la empresa que haya contribuido a ese objetivo.

Con las nuevas tecnologías se está orientando a entregar un envase con un CD o *pendrive* en donde está toda la publicación en PDF, además de colgarla en Internet como libro interactivo. Sin embargo, en las empresas en don-

de los accionistas son muy mayores de edad, se siguen necesitando las publicaciones en papel (por temas de legibilidad) y a veces se realizan resúmenes, como quinta publicación, de alguno de los libros.

Desde la coordinación, normalmente, se trabaja en paralelo con un ejecutivo de cuentas, que tiene comunicación directa con el cliente, y con periodistas y editores especializados, tanto en los temas como en los idiomas. Este trabajo en equipo con gente de otras profesiones es algo que eché en falta una vez recibida. En la facu siempre se trabaja con colegas, pero no con gente que hace otra parte de las tareas.

Desde el diseño, generalmente el comienzo es a través de un concurso en donde se presenta un boceto muy bonito –y poco aplicable– de las tapas, índice, algún reportaje (de pregunta y respuesta) y otro de interés general y otro de producto. En las memorias, se intenta presentar un par de dobles páginas de texto general, estilos de gráficos para tortas y barras y tablas de datos numéricos.

En la práctica, la falta de retículas que organicen los interlineados, los títulos y todos los elementos es notable. En líneas generales hay que volverlo a hacer, con lo cual, perdemos mucho tiempo. Quien realiza el diseño original suele entregar todo “flotando”. En cuanto a las tablas (numéricas) sería bueno estipular cuál será el contenido mayor para plantear correctamente los diferentes anchos de columnas.

Con respecto a la tarea conjunta con los ejecutivos de cuentas, es complicado porque sólo funcionan como mensajeros. Envían y reciben textos en Word, que el cliente no tiene real idea de cómo usar, por lo que en un mundo ideal estos archivos deberían venir con criterios marcados de hojas de estilos también que nos indiquen a los diseñadores qué categorías tiene cada texto. Como lo ideal no existe, es importante crear hojas de estilo con suficientes alternativas y variables para “subsubsub títulos e ítems”. En cuanto a los datos numéricos, si no vienen los datos tabulados es también muy difícil volcarlos con hojas de estilo.

Una particularidad es que a diferencia de las revistas, en donde se establece una cantidad de páginas determinadas para cada artículo, y si sobra texto, el editor lo corta, en las memorias no puede suceder porque es texto legal, tiene que caber como sea. Entonces, en cuanto a los datos numéricos no debemos tipear ni una coma.

Caso a parte son las ediciones

En mi experiencia, el inglés suele ser entre un 70-75% más corto, el francés, un 10-15% más largo, el italiano es casi igual y casos puntuales:

Chino: creando la “maqueta base” o como le llamamos, el “master español” se le entregaban los archivos al diseñador en chino, quien volcaba los textos y luego nos entregaba archivos TIFF en pixels, a los que había que calcular un porcentaje fijo de reducción y con coordenadas, ubicarlos en la maqueta en otra capa.

Japonés: el mismo trabajo pero en este caso la diseñadora nos entregaba archivos vectoriales EPS, con lo que nos quedaba exactamente igual en porcentaje y con una calidad excelente.

Es fundamental que el diseñador, aunque desconozca los idiomas, sepa cuáles son las opciones que brindan los programas actuales para respetar la naturaleza de cada uno. Diseñar con textos en inglés americano no es igual que en británico, médico o internacional. Las cifras pueden tener coma donde nosotros usamos puntos. Y las particiones, por supuesto, tampoco.

Las comillas en francés son diferentes, y llevan espacio –antes y después de las palabras– donde el castellano no. En cuanto al interletrado, he trabajado mayormente con periodistas que seguían la hoja de estilo de *El País*, diario español, que ofrece un master muy completo. Las normas son no pasarse de entre -30 y +30 de tracking.

Y preferentemente, si las columnas son marginadas, no llevan partición y si son justificadas, sí. Para destacados o pies de foto marginados, es bueno cuidar –y esto lo puede hacer el diseñador al volcar el texto– que los renglones no terminen con artículos o preposiciones cortas (y, el, la, los, de, etc.). Visualmente parecen quedar colgadas y queda feo. Y “bajando” las palabras como corresponde, es decir, con Shift+Enter, que es oración siguiente, y no con Enter solo, que para cualquier programa significa cambio de párrafo. Este dato tan pequeño nos puede ahorrar muchos problemas si las hojas de estilo están bien programadas. Y una cosa puntual que veo en Argentina es la excusa “que se permite” pero que no debería ocurrir, son las palabras en mayúsculas sin acentuar. Esto... no debería pasar. Nuestro idioma es muy rico y hermoso, para manchar una comunicación visual (que para eso estamos) con una errata de ese tipo porque “nos queda más cómodo”. Debería ser nuestro reto ajustar las frases de manera tal que cumplan su función.

En cuanto a la elección de tipografías, como en toda pieza editorial larga, sugiero familias nobles, bien completas, que tengan posibilidades para los demás idiomas. Suele ser un error hacerse el “original” con el uso de algunas que no tienen acentos, ni eñes, o símbolos de diferentes monedas (muy inservibles para ediciones de memorias y balances). Actualmente todas las empresas filman cada edición por separado. Sin embargo, algunas publicaciones sólo cambian un color. Para este caso, lo recomendable es, una vez cerrado el master español, bloquear todas las capas y volcar lo que va a cambiar en una nueva. De esta forma no tendremos problemas de movimientos de registro en la impresión.

Otro tema son las imágenes. Antiguamente (y estoy hablando de 10 años atrás) la selección se realizaba en mesas de luz, con diapos. Y para las memorias, que muchas veces la misma empresa llama a un concurso, eran en papel. Hoy es todo digital, entonces es muy importante ver hasta dónde da cada archivo en cuanto al tamaño de publicación, para mantener la calidad. Y en lo que se refiere a revistas corporativas para empleados, que generalmente llevan secciones con “noticias” de ellos, y ellos mismos aportan el material, plantear un diseño realista con espacios para imágenes pequeños.

En las revistas, sí podemos jugar junto con los periodistas, sobre todo para las imágenes de apertura de la nota. En casos como el de revistas económicas, en donde los temas, para mí, son aburridísimos, elegir imágenes retóricas que apoyen los titulares puede ser otra forma de aportar creatividad. Ya sea eligiendo la imagen y que el

periodista reescriba el titular después, o bien que busquemos ideas en las imágenes para apoyar los titulares. Si el presupuesto da para hacer una producción fotográfica, es genial. Sino, la gran cantidad de bancos de imágenes a los que podemos acceder por internet con búsquedas por conceptos es más que suficiente.

Insisto, depende del presupuesto y de los tiempos.

El caso puntual de las memorias, como comenté, algunas organizan concursos para acompañar los libros, y en otros, se suele usar el material gráfico de sus otras publicaciones que realizaron durante el año. Esto último es una ventaja, porque ya tenemos las imágenes súper ajustadas de color, ya que hubo un cromalín previo.

En cuanto a los gráficos, plantearlos con hojas de estilos, como unidad en cuanto a cuerpos tipográficos y una paleta cromática suficiente es lo recomendable.

Y tanto para esto como para las ilustraciones, aunque muchos diseñadores hacemos más que diseñar, es bueno tener en cuenta que estas cosas se contratan, ya sea infografistas o ilustradores.

Por último, y no menos importante, como en cualquier caso del diseño de un libro, el cálculo del ancho del lomo, por suerte, nos lo brindan en la imprenta en base al gramaje del papel que se va a utilizar, por lo tanto se hace al final, una vez aprobado todo por el cliente cuando se sabe por fin, la cantidad de páginas.

Todas estas cosas, que aprendí trabajando, me hubieran servido de mucho si me las hubieran enseñado en la facultad. Entiendo que son muy específicas, pero no estamos exentos –en esta era globalizada– de que se nos presente un cliente que requiera estos servicios.

Abstract: Educational problems from the approach in which students are not prepared enough to design corporate publications and annual reports. They are works for big customers that generally are followed by an executive account, so that designers do not have direct contact with the client. What to bring them to come out more prepared.

Key Words: Corporate magazines - Design - Education - Publications - Customer.

Resumo: O trabalho aborda a problemática educativa desde o enfoque em que os alunos não estão suficientemente preparados para o design de publicações corporativas e memórias anuais. São trabalhos para grandes clientes que geralmente leva um executivo de contas, por o que os designers não temos contato direto com o cliente. É por isso que o trabalho apresenta aqueles elementos que fazem que os alunos possam estar mais preparados.

Palavras chave: Revistas corporativas - Design - Educação - Publicação - Cliente.

(*) **Laura Vigo.** Fotógrafa Profesional, EFTI, Madrid. Especialista en internet e intranets. ETSIT, UPM, Madrid. Diseñadora Gráfica de la Fadu/Universidad de Buenos Aires. Especialista en publicaciones editoriales corporativas. Directora de Arte en Elevé Design.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Los tres mensajes de la forma: metafórico, kitsch y literal

Juan Enrique Amoroso, Rodrigo Fernández Buffa y Jorge Eduardo Pokropek (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 237-240. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: agosto 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: El presente escrito pretende explicitar un conjunto de argumentos que demuestren la ventaja de guiar la práctica proyectual hacia una producción de forma que enfatice el estímulo de lecturas metafóricas abiertas, incrementando así la intensidad de la experiencia estética destinada al fruidor. Cumplir este objetivo exige revisar diversos criterios e instrumentos conceptuales que permitan establecer operatorias eficaces para un diseño más intencionado y riguroso del mensaje objetual. Un mensaje objetual más rico, profundo e intenso cuya interpretación exija al fruidor mayores compromisos intelectuales y emocionales, evitando la banalización o trivialización, tanto del objeto, como del sujeto, y alejando en ambos la posibilidad de establecer una relación kitsch degradante o infecunda.

Palabras clave: Mensaje - Metáfora - Kitsch - Objetual - Forma.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 239-240]

Comentarios preliminares

Sabemos que la metáfora es una figura del lenguaje que aporta un plus de sentido al acto comunicativo ampliando así el recorte de lo real desde una experiencia estética. Sabemos también que toda forma artística lo es por estimular algún tipo de lectura metafórica sobre la que se estructura su mensaje estético.

Sabemos asimismo que las formas objetuales urbanas, arquitectónicas, industriales, gráficas e indumentarias, constituyentes de nuestro entorno existencial, se originan y determinan para la satisfacción de necesidades humanas utilitarias o prosaicas y espirituales o poéticas. Sabemos entonces que la producción de forma objetual, mediante procesos proyectuales o de diseño, debe focalizarse en incrementar la calidad de vida humana, mejorando la lectura del mensaje objetual, así como su profundidad y riqueza para favorecer interacciones sujeto-objeto más eficientes y gratificantes.

También sabemos que, como diseñadores o productores de forma, somos responsables de los mensajes éticos y estéticos que nuestros productos comunican, lo cual nos exige un compromiso consciente en la obtención de un control riguroso sobre los mecanismos mediante los cuales aquellos se expresan. Desde este enfoque y en el marco teórico que brinda la morfología, entendida como disciplina científica orientada hacia una producción poética, diremos que la forma objetual tiende a incrementar su eficacia comunicacional cuando se configura metafóricamente.

La configuración metafórica abierta

La configuración metafórica abierta se conceptualizará inicialmente como una manera de producir formas objetuales donde la concreción material y la organización formal estimulen en el sujeto interpretante la lectura de un mensaje estético.

Entenderemos asimismo como configuración metafórica abierta a la forma objetual producida desde aquella lógica proyectual que la genera mediante operaciones retóricas que determinan su lectura como forma ambigua y auto-reflexiva.

Entenderemos también como configuración metafórica a un tipo específico de estructuración del mensaje objetual dirigido a exaltar mediante su lectura la dimensión poético-espiritual del sujeto fruidor sin menoscabo de la satisfacción de su dimensión prosaico-utilitaria.

Entendida la forma objetual como un signo o sistema de signos diremos que ésta posee configuración metafórica cuando a su significante se le puede atribuir analogía o semejanza estructural con grupos armónicos de significados o nociones aun cuando éstos no posean referente plástico (paz, serenidad, violencia, amor, odio)

Será obvio señalar que cuando la forma objetual posea configuración metafórica abierta estimulará una lectura “abierta e inagotable” definible como “semiosis ilimitada”, siendo esta modalidad de lectura la base de toda experiencia estética.

La configuración metafórica, entendida desde un enfoque etológico y psicológico será aquella que estimule en el fruidor por “simpatía formal” y a través del mecanismo de transformaciones propioceptivas ciertas conductas y

emociones vinculadas coherentemente con las características de la organización formal (movimiento, quietud, euforia, sosiego, tensión, distensión, alegría, tristeza, etc.) (Hesselgren, 1973) (Arnheim, 2001) (Dondis, 1990). Desde este enfoque también será evidente que la configuración metafórica abierta es el mecanismo idóneo para producir “formas emocionantes”, es decir, formas cuya expresión sensible estimule en el sujeto fruidor intensas respuestas emocionales.

Observemos que al hablar de configuración metafórica abierta implicamos la existencia conceptual de configuraciones metafóricas cerradas, las cuales, en principio deberían evitarse como foco de la práctica proyectual pues tenderían a recortar o empobrecer el mensaje estético contenido en el mensaje global. Advirtamos que entendemos por metáforas cerradas, a aquellas cuya percepción ya no produce un plus de sentido mediante un shock emotivo-intelectivo debido a estar gastadas por un empleo excesivo que las torna obvias y obsoletas. A ellas se refiere Elena Oliveras (1993) cuando habla de “metáforas muertas” por excesivamente lexicalizadas.

Evidentemente el empleo protagónico de signos convencionales y frecuentes en la configuración del mensaje objetual tenderá a la configuración de metáforas cerradas que banalizan la posible experiencia estética al estimular un simulacro de ella, conduciendo al objeto portador a la condición de kitsch.

Advirtamos que si bien Marta Zatoryi (1990) afirma que no existe “objeto kitsch” sino relación kitsch entre sujeto fruidor y objeto, otros autores –Jencks (1977), Eco (1984) (1986) Moles (1973) (1983)– aluden a una “condición kitsch” propia de los objetos estéticos empobrecidos o vulgarizados, que, en el decir de Eco, se focalizan en la prefabricación e imposición del efecto emotivo sin exigir esfuerzos interpretativos y simulando una experiencia estética de descubrimiento activo donde un fruidor indolente o perezoso finge creer o cree tener una experiencia estética legítima.

Eco (1984, p. 118) dice:

Es kitsch aquello que se nos aparece como algo consumido, que llega a las masas o al público medio porque ha sido consumido, y que se consume (y en consecuencia, se depaupera) precisamente porque el uso a que ha sido sometido por un gran número de consumidores ha acelerado e intensificado su desgaste.

Evitar diseñar objetos que “caigan” en la “condición kitsch” y empobrezcan el entorno existencial del sujeto exige o prioriza configurarlos conscientemente como “metáforas abiertas”.

Observemos asimismo que la noción de “configuración metafórica” ya sea abierta o cerrada implica obviamente la noción opuesta de “configuración literal”. Entendemos en principio por configuración literal aquella concreción material cuya organización formal estimule en el sujeto fruidor lecturas intensas y protagónicas de aspectos destinados a la satisfacción de necesidades humanas prosaico-utilitarias, minimizando aquellas dirigidas a su dimensión poética.

Según Moles (1983) los objetos expresan sus funciones prosaico-utilitarias mediante sus denotados (o función

primaria en el decir de Eco). El grupo de los significados denotados constituye el “aspecto semántico” sobre el que se apoya el “aspecto estético” o conjunto de significados connotados (función secundaria). Será obvio señalar entonces que las configuraciones literales exaltan el aspecto semántico y las metafóricas el aspecto estético.

Obviamente también debemos aceptar que ‘probablemente algunos objetos marcadamente utilitarios como las herramientas puedan y deban evitar poseer configuración metafórica.

Advirtamos asimismo que no debemos confundir la configuración metafórica de un objeto intencionada desde un acto de diseño consciente con aquella posible configuración metafórica inconsciente que sin embargo promueve o estimula lecturas abiertas en el fruidor quien en función de su riqueza o pobreza cultural, puede asignárselas o no. Sabemos que los objetos promueven lecturas que pueden ser tanto coherentes como aberrantes a sus funciones primarias o secundarias. Una configuración metafórica intencionada debe obviamente evitar lecturas aberrantes... Oportunamente profundizaremos sobre las lógicas propias de la configuración metafórica abierta. Reiteremos por ahora que, para ser convenientemente ambigua y auto-reflexiva, la configuración metafórica debe sostenerse prioritariamente sobre los signos que guarden o propongan alguna semejanza o analogía estructural con las nociones abstractas que buscamos expresar (libertad, democracia, serenidad, fuerza, vitalidad, alegría, etc.) por ello seguramente su configuración descansará protagónicamente en la organización formal de signos “naturales” en el decir de Jencks (1977), es decir, indiciales e icónicos. Signos que si bien exigen, según Eco, algún tipo de aprendizaje o manejo convencional, poseen una relación entre significados y significantes escasamente arbitraria, estimulando en forma filogenética la lectura o significación. Advirtamos en este sentido que, en principio, deberíamos minimizar el empleo de signos convencionales sujetos a inestabilidades culturales que implicarían su obsolescencia o transformación.

Aquí no podemos ahondar en este y otros temas. Digamos, por ahora, que la noción de configuración metafórica abierta es, en definitiva, una noción útil para analizar, generar, clasificar y comprender un universo de formas objetuales de protagónica presencia en nuestro entorno. Esta noción establece o propone numerosos interrogantes: ¿Cuántos tipos de configuración metafórica existen? ¿Cómo pueden clasificarse? ¿Cuáles son las diferencias o similitudes entre las configuraciones metafóricas de las formas arquitectónicas, gráficas o industriales? ¿Existen tantas configuraciones metafóricas objetuales como tropos del lenguaje? ¿Qué operaciones retóricas son las más favorables para la organización formal de cada tipo objetual? ¿Existen casos en que la configuración metafórica de la forma objetual sea innecesaria o indeseable? ¿Qué mecanismos perceptuales conviene estimular en el sujeto fruidor para desencadenar la lectura del mensaje estético? ¿Qué tipos de lectura o interpretación contiene o propone el mensaje objetual global? ¿Qué enfoques hay para clasificar los tipos de mensajes y sus lecturas? ¿Cómo se intensifica una lectura sobre otra? ¿Existe alguna configuración formal que vehiculice mejor el mensaje estético? ¿Cómo se concibe e instrumenta la me-

taforización o traducción formal de una noción abstracta como “sabiduría”, “vejez”, “paz”, “alegría”, o “tristeza”? ¿Qué configuraciones estimulan respuestas conductuales en función de lecturas de origen filogenético? ¿Son las transformaciones propioceptivas la base biológica del proceso de metaforización?

Estos interrogantes y otros muchos más que, aún no es posible o pertinente enunciar, serán oportunamente contestados dentro y desde la explicitación del marco teórico que origina y determina el presente escrito.

Como adelantáramos nuestro marco teórico configura una mirada desde la morfología entendida como disciplina científica orientada hacia una producción poética, intencionando así una selección de enfoques y saberes que confluyen en una guía eficaz para la práctica proyectual entendida como construcción de conocimiento.

Conocimiento útil para producir formas más intensas, ricas y profundas, en las que podamos transmutarnos y expresarnos para al fin encontrarnos a nosotros mismos.

Bibliografía

- Arnheim, R. (2001) *La forma visual de la arquitectura*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Dondis, D. A. (1990) *La Sintaxis de la imagen*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Eco, U. (1984) *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1986) *La estructura ausente*, Barcelona: Lumen.
- Hesselgren, S. (1973) *El Lenguaje de la Arquitectura*, Buenos Aires: Eudeba.
- Jencks, C. (1977) *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Moles, A. (1973) *El Kitsch. El arte de la felicidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Moles, A. (1983) *Teoría de los objetos*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Oliveras, E. (1993) *La metáfora en el arte*, Buenos Aires: Almagesto.
- Zatonyi, M. (1990) *Una estética del arte y del diseño*, Buenos Aires: CP67.

Abstract: This paper seeks to explain a set of arguments that prove the advantage of guiding the design practice into a form that emphasizes production stimulating open metaphorical readings, increasing the intensity of aesthetic experience intended to spectator. Obtain this objective requires review several criteria and conceptual tools that enable to establish effective operative for a more deliberate and rigorous design objetual message. A rich, deep and intense objetual message whose interpretation requires the spectator greatest intellectual and emotional commitments, avoiding the trivialization, the object and the subject, and away in both the possibility of a fruitless relationship or degrading kitsch.

Key words: Message - Metaphor - Kitsch - Objetual - Form.

Resumo: O escrito pretende explicitar um conjunto de argumentos que demonstrem a vantagem de guiar a prática projetual a uma produção de forma que enfatize o estímulo de leituras metafóricas abertas, incrementando a intensidade da experiência estética destinada ao fruidor. Cumprir este objetivo exige revisar critérios e instrumentos conceituais que permitam estabelecer operatórias eficazes para um design mais intencionado e rigoroso da mensagem objetual. Uma mensagem objetual mais rica, profunda e intensa, cuja interpretação exija

ao fruidor maiores compromissos intelectuais e emocionais, evitando a banalização do objeto e do sujeito, e removendo em ambos a possibilidade de estabelecer uma relação kitsch degradante ou infecunda.

Palavras chave: Mensagem - Metáfora - Kitsch - Objetual - Forma.

(*) **Juan Enrique Amoroso.** Arquitecto y Especialista en Lógica y Técnica de la Forma, FADU-UBA. Maestrando en Lógica y Técnica de la Forma FADU-UBA. Profesor en FADAU-UM y FADU-UBA.
Rodrigo Fernández Buffa Arquitecto y Especialista en Investigación

Proyectual FADU-UBA. Profesor de Diseño en FADAU-UM; Docente e investigador de la carrera de Investigación Proyectual de FADU-UBA. **Jorge Eduardo Pokropek.** Arquitecto y Especialista en Lógica y Técnica de la Forma, FADU-UBA. Maestrando en Lógica y Técnica de la Forma FADU-UBA, Profesor en FADAU-UM y FADU-UBA.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Exploración como proceso creativo en la conceptualización de la idea

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 240-243. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2012
Fecha de aceptación: agosto 2012
Versión final: febrero 2013

Liliana D'Pablo y Claudia Rangel (*)

Resumen: La escuela de arquitectura de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), de la ciudad de Cúcuta, Colombia propone el desarrollo de procesos pedagógicos, como método de exploración en la permanente búsqueda de la forma, estructura, el envolvente y la fenomenología de cada una de las propuestas de los primeros talleres; a través de un contacto directo con el arte y la experimentación de materiales, conceptualización de ideas y materialización de las mismas. Este proceso es desarrollado a través de un constante laboratorio experimental dentro y fuera del aula generador de instalaciones artísticas y habitáculos penetrables conceptualmente diseñados a partir de un proceso riguroso de investigación y experimentación que evidencia la sensibilidad hacia las artes y la arquitectura del nuevo milenio.

Palabras clave: Abstracción - Espacialidad - Experimentación - Exploración - Geometrización - Fenomenología - Objeto - Sujeto.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 242-243]

Construcción de Herramientas mentales a partir de la experimentación por procesos de inducción como metodología aplicada a la enseñanza de la Arquitectura

Nuestra escuela de Arquitectura busca sensibilizar a los estudiantes que inician su formación profesional para que desarrollen la capacidad de percepción, intuición, exploración de materiales y formas, y su interpretación del mundo, por medio de proyectos escultóricos, de instalaciones artísticas que evidencien las nociones de espacialidad, lugar, habitar y experiencia sensorial; con el fin de lograr una marcada identidad como futuros diseñadores y arquitectos del nuevo milenio.

Se hace necesario entonces entender el medio local (Cúcuta - N. de S.) y el contacto global (medio virtual - internet) para lograr un equilibrio entre las experiencias de estudiantes y docentes muchos de los cuales fuimos formados en la escuela clásica que tiene postulados bastante difíciles de desmontar si se trata de interactuar con la obra. Se reconoce entonces la importancia de sensibilizar la experiencia individual y la capacidad de romper paradigmas acerca de conceptos como estética, arte, espacio, lugar, habitar.

La ubicación estratégica de nuestra ciudad tiene significados marcados en los comportamientos colectivos; lo comercial, la moda, la moneda extranjera, la música, la relación directa con Venezuela (San Antonio y Ureña), la Universidad Pública, factores que influyen en la concreción y materialización de las ideas. Debe ser entonces la academia un espacio de intercambio conceptual y el docente "maestro" en el sentido de disponer el universo para que el estudiante se nutra a través de su experiencia y construya su propio pensamiento.

Los proyectos de Diseño de los primeros semestres de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), tienen como objetivo primordial lograr que el estudiante transforme, intervenga, genere experiencias en un espacio; Se reafirman los conceptos de estética de no ceñirla a lo bello, sino a la ciencia de las cualidades de nuestra sensibilidad. La obra de Arquitectura como Arte solo en el habitar. Desarrollo de la capacidad sensitiva de preguntarse una y otra vez cómo una obra me aporta, me transforma, qué me transmite. Ha sido un enriquecimiento constante, se aprende a aprender.

La cultura globalizada en la red, involucra nuevas tendencias, nuevos comportamientos, pero lo sensible a pesar de la marcada saturación de la imagen... siempre

será indisoluble en la memoria, en lo cotidiano, en lo romántico, en lo emotivo.

Disponer entonces en el vacío los nuevos proyectos llenos de experiencia sensorial, a través del análisis de lo local, de la ciudad, de la experiencia del otro, traducir esas cosas intangibles que muchas veces se pierden en el mundanal ruido de lo cotidiano, son premisas que rescataremos los llamados a formar la capacidad de asombro de los otros. No obstante sin olvidar lo que la tecnología puede brindar, el confort, la comunicación, lo virtual; lo lógico, el orden... la función.

Es posible que hayamos perdido la capacidad de asombro, de extasiarnos, de descansar, de habitar, tal vez por la ausencia de pertenencia a un lugar a la "morada" a la casa.... Todo se vuelve moda, costumbre, lo in, lo out. Saber comunicar las ideas que hay en nuestra mente, es clave en la arquitectura, es lograr establecer relaciones entre el propio lenguaje y el lenguaje de cada individuo y su colectividad, pasar del concepto a la materialización. Generar Arquitectura como obra de Arte, para nuestra región, requiere posibilitar que el habitante se encuentre con su esencia, sin caer en lo místico, en la relación con el otro, con el vacío, con su propio centro.

Cabe afirmar que se rescata desde la escuela esa sensibilidad que está en letargo, esta es definitivamente la oportunidad conveniente que rompe paradigmas, que propone nuevas formas de mirar el mundo y de igual manera a la Arquitectura como la más alta de las artes; con ella el hombre adquiere la inmortalidad.

El primer contacto de los estudiantes que inician arquitectura en la universidad es el encuentro con una propuesta un poco alejada de los fundamentos convencionales de la carrera; se parte con la experiencia aborda el proceso con el análisis subjetivo ante sus compañeros y docentes, contando al respecto de su singularidad; este es la primera vez que es sacado de su área de confort con un ejercicio denominado "Este soy yo", enfrentando el duro reto de sorprender al público presente por medio de objetos encontrados al dar un paseo fuera de las aulas de arquitectura.

La experiencia obtenida durante el proceso de enseñanza - aprendizaje como equipo docente en los primeros talleres de estudio de la carrera de arquitectura evidencia la necesidad de desarrollar los componentes de un sistema de pensamiento que permita a los estudiantes la construcción de nuevos escenarios mentales, basados en el Grupo IDEO dentro de su proceso *Desing Thinking for Educators*¹ y sus herramientas creativas (*creative Tools*) adquiridas en un proceso pedagógico paso a paso en una serie de fases propuestas para el aprendizaje del estudiante, estas son el pilar de la formación académica en los restantes años de estudio¹.

La inmersión en este proceso permite que los estudiantes, apliquen las herramientas adquiridas y propongan modelos conceptuales y materiales a priori, que se han gestados al momento de interpretar la realidad por medio de la ruptura de paradigmas mentales.

Este kit de herramientas serán los fundamentos que deben interpretar los aprendices en dos (2) talleres experimentales; cada uno con durabilidad de un semestre. El primero denominado "Configuración Espacial" y el segundo "Espacio Penetrable". En el primero está

conformado por tres (3) fases y el segundo por cinco (5); completando de esta manera las bases de esta etapa inicial en la escuela.

Configuración Espacial

1. En conjunto con los conceptos de diseño una composición tridimensional. La fase inicial va desde lo bidimensional y el individuo crea objetos a escala menor, pasando a lo tridimensional; complejizando la construcción de proyectos. Se realizan siete (7) ejercicios rápidos o "quemar neuronas", incluyendo el primer previo, estos son:

- Las cartas se incluyen en ellas los conceptos básicos de diseño, deben incluirse de manera abstracta diez (10) de ellos en tamaño naípe y con el diseño de empaque contenedor.
- El pliego material bidimensional, con dobleces y perforaciones lograr un elemento tridimensional basado en dos conceptos básicos de diseño.
- Caja de pandora contenedor que contenga el factor sorpresa en su interior, diseño del contenedor.
- Reciclaje in situ, se utilizan únicamente materiales reciclados en el campus universitario.
- La tira de tres (3) mts, utilizando objetos producidos por la industria en serie e instalarlo de la manera más creativa solucionando el tema del ensamblaje entre uno y otro, este no puede perder sus características básicas.
- Multiplicidad (previo 1), se utiliza nuevamente un objeto producido por la industria y desarrollar una composición tridimensional. Sujeto > objeto.

2. La segunda fase aborda los temas intangibles, pueden ir desde la perspectiva conceptual como desde la técnica, se experimenta con el cuerpo los efectos sensoriales que se desarrollan a través de objetos y sus resultados pueden adaptarse al contexto o intervenirlo. También son rápidos de una clase para clase siguiente y los ejercicios son:

- Configuración con luz, puede realizarse bien sea por espacios u objetos que estén afectados con la luz y con ello produzca una alteración espacial o elementos que emitan luz y de la misma manera logran un cambio o impacto espacial y a los espectadores.
- Engaño a la percepción, se trata de los sentidos, como podemos alterar imágenes, visuales, sensaciones espaciales, sonido, olfato.

Sujeto + objeto = afectación espacial.

- La Máquina inútil, se diseña y construye un objeto con apariencia de máquina que tenga un uso específico (teórico y/o práctico) que no sea creativo y no convencional o existente en el mercado del diseño industrial.

3. Para la fase tres se suman los conocimientos adquiridos de las dos primeras, a partir de un gusto personal se produce un objeto o instalación a escala 1/1, generando en el espectador impacto tanto visual como sensorial.

En este punto del semestre la sinestesia tiene un papel fundamental en el desarrollo fenomenológico en el espacio. Objeto o instalación + efectos sensoriales = configuración espacial su Objeto > sujeto

Estos procesos de entender esta nueva realidad es desarrollado por medio de proyectos rápidos los cuales

exigen por parte de los estudiantes, respuestas mentales inmediatas, por medio de la construcción de elementos tangibles a través de la exploración de materiales y encuentros geométricos propositivos.

Este primer taller Configuración Espacial, exige a los estudiantes romper con los esquemas mentales antes de ingresar a la carrera y evolucionar en un periodo establecido la construcción de una nueva forma de pensamiento por medio de la Experimentación continua.

Espacio Penetrable

El segundo taller interioriza al estudiante dentro de los espacios, conociendo al usuario y las condiciones del contexto; esto obliga al alumno a conocer, investigar y analizar la antropometría del hombre.

Dentro del desarrollo del taller se busca que el estudiante sensibilice su apreciación personal acerca de los diferentes escenarios extremos que se muestran; conjuntamente con el enfoque individual respecto de la escala humana, a través de conceptos como: estrechez, estructura, envolvente, piel instalación macro, espacialidad, ensamble, fenomenología.

El abordaje de este ejercicio propicio a ser desarrollado como habitáculo se realiza en cinco fases:

1. En la fase 1 los estudiantes trabajan en un mapa de contexto que contiene condiciones extremas climáticas generando caracterizaciones para el usuario y la acción que allí suceda. Mapa de contexto + condiciones = acción.
2. En la fase 2 interpretar a través de la exploración (fotografía, videos, collage, geometrización), con los resultados se realiza la abstracción formal permitiendo las infinitas posibilidades que pueden surgir a través de este método.

Fotografía + video + collage + geometrización = abstracción formal.

3. La fase 3 se clasifican las ideas resultantes del proceso anterior; ésta lluvia de ideas debe aportar opciones para la composición del habitáculo, este paso se hace de manera separada para ir engranando cada componente del proyecto definitivo. Abstracción formal + ideas = componentes de proyecto
4. La fase 4 se materializan los componentes buscando resolver el volumen, estructura (resolviendo acoples y ensambles), pieles, espacialidad y no menos importante la fenomenología.

Volumen + estructura + espacialidad + fenomenología = habitáculo.

5. Esta fase final es la conclusión y el uso de toda la información combinada con materiales que proporcionen al resultado acabados cercanos a la realidad.

En la clausura para cada taller se realiza un montaje en la Biblioteca Pública Julio Pérez Ferrero, utilizando sus salas o espacios abiertos, con la libertad de la apertura a la ciudad y su frontera Binacional; este lugar diseñado para la cultura y las artes se carga de todos los componentes de los proyectos, permitiendo nuevamente el desarrollo de la sinestesia según Bahamón y Álvarez (2010), formulada por V. Kandinsky en *De lo espiritual en el arte*, donde añade un fenómeno de transposición de la experiencia

de una modalidad sensorial a otra, usando lo tangible e intangible logra sensibilizar el espacio y sus espectadores, demostrando así, la categoría y el nivel adquirido durante el proceso de los talleres de primero y segundo semestre de la carrera de arquitectura de nuestra universidad.

Como experiencia docente los proyectos de Diseño de los primeros semestres de la UFPS, logran el objetivo primordial de que el estudiante transforme, intervenga, genere experiencias en un espacio; además de proponer nuevas formas de penetrar el mismo, “el adentro y el afuera” olvidando los límites físicos, hablamos entonces de lo virtual, lo intangible, lo sensorial.

Definitivamente es la oportunidad que tenemos para romper paradigmas, para proponer nuevas formas de ver el mundo, como si no en ella, la Arquitectura como la más alta de las artes, es donde el hombre adquiere la inmortalidad.

“El arquitecto tiene que dejar de ser un genio, tiene que dejar de decirle a la gente como tiene que vivir.

Hay que recuperar la humildad, realizar proyectos de calidad” (Carlos Pezzi. Barcelona 1996)

Notas

1. IDEO, contiene el proceso y los métodos de diseño, adaptado específicamente para el contexto en educación. Contiene cinco fases: Discovery, Interpretation, Ideation, Experimentation y Evolucion; permitiendo a los educadores a crear soluciones de gran impacto. <http://www.designthinkingforeducators.com/>

Referentes

Movimientos y tendencias: Dadaísmo, Cubismo, Constructivismo, Bauhaus, Op art / arte cinético. Minimalism, Arte conceptual, Fluxus, Land art. - Pop art. - Video art - Installation.

Artistas: Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Jorge Oteiza, Vladimir Tatlin, Henry Moore, Onstantin Brancusi, Alberto Giacometti, Alexander Calder, Piet Mondrian, Vasili Kandinsky, Anton Pevsner, Naum Gabo, Antoni Tapies, Lucio Fontana, Jackson Pollock, Roberto Rauschenberg, Andy Warhol. Claes Oldenburg, Victor Vasarely, Jesus Rafael Soto, Joseph Beuys, Nam June Paik, Carl Andre, Sol Lewitt, Donald Judd, Yoko Ono. Keith Haring, Jean-Michel Basquiat, Guerrilla Girls, Pink Lady, Eduardo Ramírez Villamizar, Bernardo Salcedo, Elías Heim.

Arquitectos: Frank Gehry, Norman Foster, Rem Koolhaas, Ole Scheeren, Vincent Callebaut, Richard Rogers, Jean Nouvel, Le Corbusier, Kengo Kuma, Kester Rattenbury, Michel Rojkind, Santiago Calatrava, Renzo Piano, Peter Eisenman, Miralles Tagliabue, Simon Vélez, Frank Lloyd Wright, Ludwig Mies Van der Rohe, Oscar Niemeyer, Tadao Ando, Maximiliano Fuckas, Zaha Hadid, Herzog & de Meuron.

Libros

Bahamón A. y Álvarez A. (2010), *Luz, Color, Sonido. Efectos Sensoriales de la Arquitectura Contemporánea*. Madrid: Rosello.

Abstract: The school of architecture of the Francisco de Paula Santander University in the city of Cúcuta, Colombia proposes the development of pedagogical processes, as a method of ongoing explo-

ration in the search for the shape, structure, envelope and the phenomenology of each of the first workshops proposals; through direct contact with art and experimentation of materials, forms, construction of mind maps, conceptualization of ideas and realization of them. This process is developed through a constant laboratory in and out of the generator Room of art installations and penetrable dwellings conceptually designed from a rigorous process of research, experimentation which showed sensitivity towards the arts and architecture of the new millennium.

Key words: Abstraction - Spatiality - Experimentation - Exploration - Geometrization - Phenomenology - Object - Subject.

Resumo: A escola de arquitetura da Universidade Francisco de Paula Santander (UFPS) da cidade de Cúcuta, Colômbia, propõe o desenvolvimento de processos pedagógicos, como método de exploração na permanente procura da forma, estrutura, o envolvente e a fenomenologia de cada uma das propostas das primeiras oficinas, através de um contato direto com a arte e a experimentação de materiais, conceitualização de idéias e materialização delas. Este processo é desenvolvido através de um constante laboratório experimental dentro e fora da sala de aula geradora de instalações artísticas e habitáculos penetráveis conceitualmente desenhados a partir de um processo

rigoroso de pesquisa e experimentação que evidencia a sensibilidade às artes e a arquitetura do novo milênio.

Palavras chave: Abstração - Espacialidade - Experimentação - Exploração - Geometrização - Fenomenologia - Objeto - Sujeito.

(*) **Liliana D’Pablo.** Diplomada en Docencia y Didáctica de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). Maestrante de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela en Arquitectura, Ciudad e identidad. Docente en la UFPS y la Universidad de Pamplona, Sede Villa del Rosario. **Claudia Rangel:** Arquitecta de la Universidad de la Salle, Especialista en Administración de la Construcción. Maestrante de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Docente de la Universidad Francisco de Paula Santander. (**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la materia Publicidad I

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 243-245. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: junio 2012
Fecha de aceptación: agosto 2012
Versión final: febrero 2013

Eugenia Álvarez del Valle (*)

Resumen: Este paper trata sobre las estrategias de enseñanza en la materia Publicidad I, desde una mirada constructivista. Se enfoca especialmente en los temas de Conocimientos Previos, Zona de Desarrollo Próximo y Esquemas Mentales. Estos temas aplicados a la materia, intentan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr, con nuevas y distintas estrategias, aprendizajes significativos.

Palabras clave: Proceso de enseñanza - Aprendizaje - Publicidad - Constructivismo - Estrategia de enseñanza.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 245]

Estrategias constructivistas en Publicidad I

Este *paper* surge a partir de la cursada de “Introducción a las Estrategias de Enseñanza” del Programa de Capacitación Docente. El mismo permitió reflexionar sobre las estrategias utilizadas en el dictado de la materia Publicidad I. Publicidad I es una asignatura inicial de las distintas carreras como Diseño Gráfico, de Indumentaria, Publicidad y Organización de Eventos de la Facultad de Diseño y Comunicación en la Universidad de Palermo.

Al abordar los temas de “Estrategias” se pueden revisar las que cada docente utiliza. Se nota que, con frecuencia, las utilizadas fueron las experimentadas durante los roles

de estudiante. Al interiorizarse sobre el constructivismo cada docente puede reflexionar sobre si las estrategias que utiliza son las más adecuadas, de acuerdo a sus objetivos, para el proceso de enseñanza aprendizaje, también si están actualizadas o si simplemente hay nuevas estrategias que ayudarán a explicar mejor o más fácilmente un tema.

Conocimientos previos

Al aproximarse a didáctica constructivista, se advierte que uno de los pilares es aprovechar los conocimientos

previos de los alumnos. En el caso de la materia Publicidad I hay mucho material para utilizar dado que los estudiantes son espectadores de publicidad desde niños. La materia se basa en analizar y poder crear campañas publicitarias basadas en las necesidades del mercado y los anunciantes. En general los estudiantes sólo han mirado los anuncios como parte del espectáculo comunicacional, no lo han analizado como posibles productores de esos avisos. Por lo tanto el desmenuzamiento de los avisos en el transcurso de la materia se asemeja a un análisis “forense”, el aviso ya está “en el aire”, y la propuesta es: “ahora veremos como se llegó a realizar eso y por qué” sin contar con los datos exactos del mercado de cada caso. En la materia se recurre constantemente a la memoria de los estudiantes, qué avisos recuerdan para ejemplificar los temas que se están tratando.

Otra de las estrategias es que el docente proyecte en el aula avisos televisivos que han tenido cierto éxito y que esos spots actúen como disparadores de contenidos (si los estudiantes los han visto con anterioridad aún mejor). La metodología didáctica de la unidad “Proceso de Comunicación Publicitaria” es un claro ejemplo de cómo se pueden tomar los conocimientos previos de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. El Proceso de Comunicación los alumnos lo han estudiado en la escuela primaria y en la secundaria en diversas oportunidades. Llegan a la universidad con un claro concepto del Proceso de Comunicación, a los docentes sólo les hace falta introducir el papel que juega el anunciante y la agencia de publicidad como emisores, cuales son las características de un mensaje publicitario, no hace falta explicar qué es el receptor, el emisor, el canal o el *feedback*, porque los alumnos en general ya tienen estos conocimientos aprendidos. Si el docente comienza explicando el tema en su totalidad pierde la atención de los alumnos y la posibilidad ver la aplicación específica en publicidad de ese tema. Tal como Mario Carretero (tomando a Ausubel como referente) expresa:

El conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no solo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno. Es decir, en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. (1997)

Se puede considerar que Mario Carretero le puso un nombre a esta estrategia didáctica que clarifica el objetivo: “puentes cognitivos”, pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado.

Zona de desarrollo próximo

La Zona de desarrollo próximo es otro de los pilares del constructivismo, se intenta poner al alumno el borde del conocimiento para que él, por sus propios medios, de el paso que le permitirá adquirir nuevos aprendizajes, experiencias o contenidos.

Como ejemplo de una estrategia didáctica constructivista basada en la Zona de desarrollo próximo se citará un

trabajo práctico creado por la docente sobre Historia de la Publicidad.

Este contenido, obligatorio en el programa, la docente lo incluye en su planificación en la unidad 4, la cuarta clase aproximadamente. Se trata de cómo comenzaron a funcionar las primeras agencias de publicidad, ubicación espacial y temporal de ellas, y el desarrollo de las agencias y de los mensajes hasta como las conocemos hoy. El tema puede resultar entretenido para los estudiantes de la carrera “Licenciatura en Publicidad”, pero en general no sucede lo mismo con los alumnos de las otras carreras. Los grupos fluctúan en una cantidad entre 15 a 30 alumnos por cuatrimestre, y existe un porcentaje alto de alumnos extranjeros (chilenos, colombianos, ecuatorianos, bolivianos, venezolanos), por lo que la docente debe hacer que todos se sientan interesados en los ejemplos y el tema en general.

Las experiencias vividas con respecto a la enseñanza de la Historia de Publicidad arrojaron los resultados que se expresan a continuación:

- Si la docente solicitaba a los alumnos que leyeran el tema antes del dictado de la clase, la minoría asistía a la clase con el texto realmente leído. (La docente entrega un módulo de fotocopias, indicando los autores de los textos, al comienzo del cuatrimestre e indica la bibliografía.)
- Si la docente pedía que el texto sea leído durante la clase, el grupo se dispersaba, la dinámica se complicaba y costaba continuar con una clase ordenada y entretenida.
- Si la docente lo comentaba durante la clase, indicando fechas y nombres de las agencias, los alumnos preguntaban si “eso lo va a tomar”, lo cual hace suponer que el tema no les atraía y solamente lo revisarían si fuera sumamente necesario.

Dado que, como se puede notar, estas estrategias no dieron resultado, la docente generó un nuevo trabajo práctico. Este trabajo tiene pocas guías, e intenta que el alumno se acerque por sí mismo al tema, para tratarlo luego, cuando el trabajo ya está concluido. Se transcribe a continuación tal como se encuentra en la planificación.

Trabajo Práctico N° 4

Título: Historia de la Publicidad

Consigna: Realizar un aviso publicitario de época anterior (aproximadamente año 1900-1910), en base al producto elegido para el proyecto.

Forma de presentación: grupal. El aviso en tamaño hoja carta o A4, solo o colocado dentro de una hoja de diario/revista de la época y la justificación en hoja separada.

Bibliografía: Investigación del alumno, se recomienda ir a la biblioteca de la Universidad.

Fecha de Entrega: Clase N°5.

Las respuestas a este pedido fueron muy satisfactorias para la docente. Los estudiantes generaron avisos muy similares a los producidos en la época del 1900 y las justificaciones fueron bastante precisas. Otro aspecto positivo fue que al compartir los trabajos de todos los grupos en el aula, los estudiantes se favorecieron con las investigaciones de los compañeros. La dinámica del aula se tornó muy divertida, dado que los productos de hoy

llevados al *ayer* generan risas y comentarios graciosos de los alumnos. Otro de los resultados positivos es que muchos grupos traen avisos de esa época para ejemplificar, libros que han consultado, revistas de las abuelas para compartirlos en la clase. Esto denota interés en la temática y el involucramiento, hasta de su familia, en la ejecución del trabajo.

Luego de que los alumnos exponen sus trabajos, la docente realiza un cierre del tema, con los conocimientos que ellos han aportados y si faltó tratar algún tema tiene la posibilidad de incluirlo en ese momento.

La realización de este trabajo permite una mejor dinámica de la clase, que los alumnos tengan un aprendizaje significativo, dado que no tienen que “estudiar de memoria”, y seguramente pueden recordar las nociones básicas de las diferencias entre la publicidad actual de la antigua por bastante tiempo.

Conclusiones

Durante este paper se trabajaron dos estrategias didácticas: Conocimientos Previos y Zona de Desarrollo Próximo. Fueron aplicadas a la asignatura Publicidad I de las distintas carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación en la Universidad de Palermo. Se notó una mejora progresiva del proceso de enseñanza aprendizaje al incorporar distintas estrategias que tienden a una didáctica constructivista. Algunos de los logros fueron la adquisición de aprendizajes significativos al utilizar puentes cognitivos, mayor involucramiento de los estudiantes en unidades temáticas que generalmente resultan difíciles de tratar y mejor energía activa en la dinámica áulica.

Metodología para la ilustración desde el pensamiento creativo

Ramón Ortega (*)

Resumen: El texto ofrece una mirada sobre la ilustración vista como una metodología que permite encarar y presentar alternativas de solución a problemas de comunicación mediante un proceso que articula la investigación, el diseño y el pensamiento creativo.

Se inicia con un planteamiento acerca de la ilustración como disciplina para ahondar en una estrategia metodológica que a manera de tips traza un posible camino para abordar proyectos de ilustración desde la generación de ideas hasta la promoción de resultados de ilustración a través de lo multimedial. Finalmente se confronta y valida la teoría expuesta con un caso de ilustración denominado “proyecto ATIKUX”.

Palabras clave: Ilustración - Investigación - Pensamiento creativo - Método - Imagen.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 248]

Bibliografía

Carretero, M. (1997). *Desarrollo Cognitivo y aprendizaje*. México: Progreso.

Souto, M (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Argentina: Miño y Dávila editores.

Abstract: This paper tells us about teaching strategies in subject Advertisement I, from a constructivism glance. It is focused specifically on the issues of Previous Knowledge, Zone of Proximal Development and Mental Schemes. These, applied to the subject, try to improve the teaching/learning process to reach to significant learning with new and different strategies.

Key words: Teaching process - Learning - Advertisement - Constructivism - Teaching strategies.

Resumo: O trabalho apresenta as estratégias de ensino na matéria Publicidade I, desde uma mirada construtivista. Enfoca-se especialmente nos temas de Conhecimentos Prévios, Zona de Desenvolvimento Proximal e Esquemas Mentais. Estes temas aplicados à matéria intentam melhorar o processo de ensino-aprendizagem para lograr, com novas e distintas estratégias, aprendizagens significativas.

Palavras chave: Processo de ensino - Aprendizagem - Publicidade - Construtivismo - Estratégia de ensino.

(*) **Eugenia Álvarez del Valle.** Licenciada en Publicidad de la Universidad de Palermo. MBA en Management Estratégico (Master in Business Administration). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 245-248. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: noviembre 2012
Versión final: febrero 2013

El proyecto ATIKUX, presenta una mirada sobre la ilustración como alternativa para dar respuesta a problemas de comunicación, mediante un proceso que articula la investigación (indagación), el diseño y el pensamiento creativo. Desde esta premisa se asume una postura con respecto al ¿por qué? y ¿cómo? del proceso de ilustración. Partiendo de esta óptica, el proyecto ATIKUX considera a la ilustración como una disciplina que exige una metodología y pensamiento creativo que conlleve a la representación de conceptos y la creación de imágenes con una importante carga de significación y contundencia comunicativa.

La esencia de una ilustración radica en el pensamiento –las ideas y los conceptos que forman la columna vertebral de lo que una imagen intenta comunicar–. La función del ilustrador consiste en dar vida y forma visual a un texto o mensaje. (Zeegen, 2006, p. 17).

De esta manera, para encarar problemas de comunicación, derivados de la cultura y la sociedad, se parte de la investigación y la creatividad para dar respuestas desde la disciplina de la ilustración.

Así planteadas las cosas, se tiene que para ilustrar no es suficiente elegir un estilo, una técnica y un método ya que las imágenes deben sustentarse sobre un sólido pensamiento creativo; es decir, que las ilustraciones no solo deben gozar de una buena apariencia sino que deben proporcionar información y conocimientos sobre el tema, idea o concepto que se ilustra.

De ahí que la ilustración debe acompañar al receptor en los procesos de pensamiento y lectura de la imagen que coadyuvan a obtener más información, incluso más allá del mensaje explícito contenido en las imágenes. En consecuencia se puede considerar a las ilustraciones como historias que involucran al creador y al receptor activamente en los procesos de comprensión e interpretación de la imagen.

Entonces en el tránsito de la comprensión de las ilustraciones, las ideas o conceptos que le dan origen a éstas pueden aparecer ocultas en una primera lectura o impresión, pero cuando el receptor desglosa las imágenes, el mensaje se enriquece y retroalimenta, lo que da cuenta de una transmisión exitosa de la información y el significado contenido en las ilustraciones. En concordancia con el planteamiento anterior, el proyecto ATIKUX pone a consideración, un proceso de ilustración para hacer frente a diversos problemas de comunicación susceptibles de ser abordados desde esta disciplina. El proceso es el que se describe a continuación y está sujeto a discusiones:

1. Para dar vida a las ilustraciones es ineludible partir de la investigación y la documentación. La labor de acopiar e interpretar información textual y gráfica sobre los temas, ideas y/ conceptos a ilustrar dotan a las imágenes posteriores de un claro soporte conceptual, cognitivo y semántico. Cuanta mayor información se tenga sobre el tema, más fuerte y concluyente será el concepto creativo que da origen a las ilustraciones. Es importante estructurar un relato amplio, desde diferentes ópticas y miradas sin perder la esencia de los conceptos originales. Una vez

recopilada la información y las referencias visuales del tema es necesario identificar las ideas fuerza o palabras clave con sus correspondientes significados y acepciones para encontrar fuentes de inspiración que conduzcan a la creación de imágenes (“es escarbando y ahondando en el lenguaje como se visualizan los caminos creativos para dar luz a las ilustraciones” Zeegen 2006). En esta fase es indispensable considerar las características del público para quien se ilustra, pues éste permite matizar la propuesta acorde a sus preferencias y expectativas.

2. La determinación de palabras clave y la creación de instrumentos para ilustrar son un buen punto de partida para dar forma a las ideas y conceptos. Toda la información resultante del proceso investigativo es susceptible de agruparse por categorías y de hacerse visible a través de herramientas que doten elementos conceptuales y formales al ilustrador. Los diagramas son útiles y prácticos cuando se trabaja con gran cantidad de información, con grupos complejos de conceptos o con datos difíciles de definir visualmente. Éstos permiten identificar relaciones y recurrencias entre los conceptos, así como definir conexiones, oposiciones, verbos rectores, etc. que induzcan a la creación de enlaces visuales tendientes a clarificar pensamientos y a marcar pautas en la recreación de la imagen. Las palabras clave se pueden ordenar en tablas conceptuales y formales que ayuden a definir tendencias de color, de forma, de textura, pero también para agrupar conceptos y elementos que permitan construir escenas, puntos de referencia y guías visuales para ilustrar.

3. La búsqueda de enlaces y conexiones entre palabras clave definen conceptos para ilustrar. Con los datos y la información categorizada y convertida a palabras clave o verbos rectores, se establecen posibles conexiones entre palabras o imágenes aparentemente inconexas que una vez articuladas proporcionan nuevos significados o nuevas conexiones. La yuxtaposición de dos o tres elementos pueden conducir a una nueva idea o a direccionar una idea desde diversos enfoques. El proceso de selección de palabras y búsqueda de posibles enlaces tanto conceptuales como visuales debe ser dinámico, flexible, espontáneo y seguir rutas inexploradas.

4. La formalización de los conceptos mediante la graficación y la aplicación de principios visuales y retóricos de la imagen, concluyen en ilustraciones vigorosas. A partir de las palabras o conceptos clave se inicia la fase de boceación, con trazos simples y espontáneos se da el primer paso para la visualización del lenguaje escrito o los conceptos abstractos, puede que no tengan la contundencia para una ilustración definitiva pero constituyen una base sobre la que se construirá las ilustraciones posteriores. Los bosquejos y primeros dibujos, por simples y ligeros que parezcan, deben reflejar el sentido de la ilustración. Por otra parte, para que en la creación de imágenes no se revele literalmente la idea o concepto, se recurre a un lenguaje figurado que aluda a metáforas, comparaciones, subordinaciones, coordinaciones, adiciones, personificaciones, etc. Se puede apelar a la utilización de imágenes que no representen cosas reales; es en esta instancia donde se evidencia el pensamiento creativo.

5. Para ilustrar se requiere de elementos inspiradores. La inspiración para el desarrollo de ilustraciones depende de la investigación realizada, de los referentes y los recursos compilados. Una palabra, una frase, una imagen, una textura, pueden ser elementos inspiradores dentro de la ilustración. Por ello la colección de referencias es útil a la hora de configurar una ilustración, el uso de las referencias depende de la intención comunicativa y de la resignificación que se le pretenda dar a éstas. Es así como un archivo de referencias constituye un elemento útil en el proceso creativo para derivar influencias y estéticas visuales que conduzcan a obtener ideas e inspiración para ilustrar.

6. La técnica y la estética potencian el significado de las ilustraciones. La aplicación de una determinada técnica y estética de ilustración amplía la gama de posibilidades comunicativas y semánticas de las imágenes; cada técnica y recurso estético aporta nuevas formas de expresar ideas. Las técnicas abren nuevas puertas y enfoques en la creación de imágenes. La selección de la técnica y la estética dependen del contexto donde serán dispuestas las ilustraciones. El ilustrador debe llevar el dibujo y la aplicación de técnicas hasta el límite, explotar todo su potencial expresivo para ponderar el significado de las imágenes. El uso de un color, una textura, una forma, una manera de ordenar los elementos en el espacio, le aporta informaciones a las ilustraciones y confieren potentes significados.

7. Hacer visibles las ilustraciones es ventajoso para los creadores. El proceso de ilustración no termina con la finalización de las imágenes, sino con su difusión y valoración. Existen diversas formas de mostrar y promocionar las ilustraciones como los portafolios analógicos y digitales, los books, las aplicaciones multimedia, etc. En el contexto actual un espacio web fácil de utilizar y con funcionamiento dinámico es imprescindible para la muestra de resultados y sirve como mecanismo de promoción, es una ventana para hacer visible el trabajo de ilustración en un amplio contexto, permite impactar y diferenciarse, además de gestionar y dinamizar el contenido del trabajo de ilustración. Es un mecanismo de comunicación masiva que conlleva a atender requerimientos del público, a motivar a clientes potenciales y contactar a otros ilustradores que retroalimenten las propuestas personales.

Estas consideraciones trabajadas en el proyecto ATIKUX, se aplicaron de manera sistemática en el desarrollo de un trabajo de ilustración inspirado en las fiestas y tradiciones populares de Nariño, representadas en tres bailes típicos, con el fin de hacer una confrontación y validación de la metodología expuesta. Como resultado se obtuvo una propuesta sólida, coherente y vigorosa, la cual se presenta a continuación:

El proceso de ilustración en ATIKUX

Atikux es pionero en la interpretación y recreación gráfica de los contenidos conceptuales y formales derivados

de los valores culturales de Nariño, en este caso de los bailes típicos: “La vaca loca”, “La siembra y la cosecha” y “La caña y la molienda”. El proceso creativo inició con una exhaustiva investigación de un valor cultural, en particular de la danza, la cual se analizó e interpretó para desentrañar su esencia conceptual, expresiva, evocativa y estética.

Dentro del proceso investigativo se trabajó con grupos focales pertenecientes a tres variables poblacionales de jóvenes entre 13 y 17 años, a quienes se les aplicó talleres con instrumentos especialmente creados por el equipo de diseño para este proyecto. Como resultado de los talleres se identificaron, dentro de lo conceptual: ideas, emociones, sentimientos y en la parte formal: tendencias de color, textura y forma. Los datos resultantes de los talleres se agruparon en tres categorías dentro de una ruleta conceptual y un formulario conceptual para la creación de personajes, estos instrumentos permitieron, la elección de palabras clave y perfiles de personajes para iniciar con el proceso de ilustración que comprendió la bocetación, la elección de un estilo gráfico, el empleo de principios retóricos de ilustración, y la aplicación de diferentes técnicas de expresión. La metodología adoptada en el proyecto coadyuvó a la creación de personajes, el desarrollo de ilustraciones conceptuales, elementos decorativos y patrones modulares.

Cómo resultado final, se articuló el material ilustrado más representativo, a una pieza multimedial, que es un espacio pensado para los jóvenes, navegable y versátil que recrea un taller de diseño y producción donde el usuario puede componer imágenes y personalizar prendas de vestir. En esta parte se ilustraron máquinas y herramientas de trabajo y producción gráfica cuya alegoría conlleva al movimiento (esencia de la danza).

De esta manera, Atikux busca nuevas propuestas gráficas y presenta una opción alternativa para expresar los valores culturales nariñenses de una manera original, impactante y desde una visión contemporánea de lo ancestral.

A manera de conclusión

El proceso de creación de ilustraciones es un viaje complejo y atrayente que combina un excelente diseño, un método coherente, una técnica apropiada y un fuerte pensamiento creativo, al que se articula también la expresión personal del ilustrador, el concepto y la representación pictórica a la hora de transmitir ideas.

Las ilustraciones que nos presentan Edison Ramos Bastidas, Ramón Ortega Enríquez y Fredy Portilla España en su proyecto Atikux, agregan mundos posibles. Aun cuando estos jóvenes ilustradores se ocupan de su entorno, de las costumbres, del ritmo, de la textura y del color de una región donde un solo verde puede contener todos los colores, sus miradas agregan algo nuevo, son imaginación pura. A través de sus imágenes conviven la riqueza cultural ancestral con la urbana contemporánea, la magia del mito con los imaginarios del cine y la literatura, hacen posible algo imposible; de nuevo la ilustración es la invención de un mundo.

La combinación de técnicas que confluyen en lo digital fue una decisión acertada tanto para optimizar recursos y tiempos como para dar la textura ideal a este tipo de imaginario. En ese sentido hay un uso claro de las potencias específicas de cada medio que liberan las posibilidades expresivas convenientes a estos tres tratamientos de la ilustración, con un rasgo de unidad evidente. (Carlos Riaño Mondaca, ilustrador y docente de la Universidad Nacional de Colombia comenta sobre el proyecto ATIKUX)

Referencias Bibliográficas

- Dalley, T. (1990). *Guía completa de Ilustración y diseño, técnicas y materiales*. Madrid: Hermann Blume Ediciones.
- INDEX book S.L. (2006). *Diseños con vida*. Barcelona: Ediciones INDEX BOOK.
- Moles, A y Janiszewski, L. (1992). *El grafismo funcional*. Barcelona: Ediciones CEAC S.A. (Centro Internacional de Investigación y Aplicaciones de la Comunicación).
- Parramón, José María. (2000). *Todo sobre la técnica de la ilustración*. Barcelona: Parramón Ediciones.
- Riaño, C., De la Rosa, J., y Bermúdez, D. (2010). *Metodologías para el diseño de Cartel Social desde América Latina*. Bogotá: Ediciones Universidad Nacional de Colombia.
- Riaño Moncada, C. (2010). *La ilustración desde la perspectiva de lo digital*. Bogotá: Colección "Punto Aparte". Ediciones Universidad Nacional de Colombia.
- Zeegen, L. (2006). *Principios de ilustración*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Abstract: The text offers a look at the illustration seen as a methodology to address and present alternative solutions to communication

problems through a process that articulates the research, design and creative thinking.

It starts with an approach about illustration as a discipline to delve into a methodological strategy that how tips to trace a possible path to address illustration projects from the generation of ideas to the promotion of illustration results through the multimedia. Finally confronts and validates the theory presented with an illustration case called "ATIKUX project."

Key words: Illustration - Research - Creative thinking - Method - Image.

Resumo: O texto oferece uma mirada sobre a ilustração vista como uma metodologia que permite encarar e apresentar alternativas de solução a problemas de comunicação mediante um processo que articula a pesquisa, o design e o pensamento criativo.

Inicia-se com uma apresentação sobre a ilustração como disciplina para aprofundar numa estratégia metodológica que marque um caminho possível para abordar projetos de ilustração através do multimedial. Finalmente se confronta e valida a teoria exposta com um caso de ilustração denominado "projeto ATIKUX".

Palavras chave: Ilustração - Pesquisa - Pensamento criativo - Método - Imagem.

(*) **Ramón Ortega**. Diseñador Gráfico de la Universidad de Nariño, docente investigador de la I.U. CESMAG /Colombia, Como docente dicta las asignaturas de diseño bi y tridimensional, Ilustración e investigación, y actualmente es director de programa de Diseño Gráfico Institución Universitaria CESMAG Pasto/Nariño/Colombia.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

El diseño de información como herramienta de evaluación y socialización de los procesos académicos

Manuel Humberto Parga, Mauricio Vargas y Juan José Arango (*)

Actas de Diseño (2014, Julio),
Vol. 17, pp. 248-251. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2012
Fecha de aceptación: noviembre 2012
Versión final: febrero 2013

Resumen: A partir de una descripción sucinta de los procesos de evaluación orientados al reconocimiento por parte del Estado de la calidad de las instituciones de educación superior y de los programas académicos en Colombia, junto al señalamiento de las dificultades planteadas por la diversidad de modelos cognitivos y de pensamiento de los diferentes actores involucrados al adelantar dichos procesos, se presenta una estrategia apoyada en las aportaciones realizadas por el diseño de información, la cual permite a los diferentes actores involucrados evaluar y entender, de manera comprensiva, los resultados de las actividades académicas del Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y adelantar en consecuencia acciones complementarias orientadas a la modificación del comportamiento de los miembros de dicha comunidad académica, impactando de manera natural los factores, características e indicadores utilizados en la evaluación de programas académicos.

Palabras clave: Diseño - Información - Interacción - Autoevaluación - Programa académico - Educación.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 250-251]

Contexto de la acreditación en Colombia

La acreditación de Programas de Pregrado en Colombia tiene lugar dentro del marco de un Sistema Nacional de Acreditación entendido como el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos (Consejo Nacional de Acreditación, 2012).

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), como componente del Sistema Nacional de Acreditación, plantea la acreditación como camino para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos, una ocasión para comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos, es decir, quienes, por poseer las cualidades esenciales de la comunidad académica que detenta un determinado saber, son los representantes del deber ser de esa comunidad (CNA, 2012). También es definida como un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional. En el proceso de Acreditación el CNA distingue dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por agentes externos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa y por el Consejo Nacional de Acreditación; el segundo es el reconocimiento público de la calidad. Los tres componentes de la evaluación enunciados se traducen, respectivamente, en tres etapas dentro del proceso de Acreditación:

La Autoevaluación, que consiste en el estudio que llevan a cabo las instituciones o programas académicos, sobre la base de los factores, las características, y los indicadores definidos en el modelo de acreditación propuesto por el CNA, en donde la institución debe asumir el liderazgo del proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.

La Evaluación Externa o Evaluación por Pares, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una u otros.

La Evaluación Final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

Como punto clave para comprender el contexto en el cual se desarrolló la presente propuesta, es importante señalar que durante los procesos de Autoevaluación, Evaluación Externa y Evaluación final de programas académicos, la diversidad de modelos cognitivos y de pensamiento de los diferentes actores involucrados aumenta las posibilidades de caer en las celadas de los sesgos, en particular al privilegiar la búsqueda de evidencias de tipo cuantitativo por encima de aquellas de carácter cualitativo. De manera adicional, la situación puede agravarse cuando tales evidencias de tipo cuantitativo constituyen base para la realización de análisis desligados de las particularidades de los contextos académicos y profesionales del campo disciplinar al que pertenece el programa académico evaluado.

Un caso concreto a manera de ejemplo

Disponer de un sistema de bibliotecas con miles de volúmenes relevantes, sobre diseño y sobre diferentes campos de conocimiento, acompañado de cifras que certifican que tales volúmenes han sido solicitados en préstamo por los miembros de una comunidad académica, no constituye una base sólida para conocer si en efecto han sido leídos, cómo han sido procesada la información allí contenida, cuáles autores inciden y de qué manera sobre el desarrollo de los proyectos académicos, cuáles recomendaciones realizadas por los profesores y cuáles autores tienen mayor impacto sobre el discurso de dicha comunidad académica, qué tan efectiva es la consulta y asimilación de fuentes en idiomas diferentes al español, en resumen, una serie de interrogantes de tipo cualitativo que resultan de mayor relevancia para quienes han asumido el compromiso de formar personas y no necesariamente para los intereses de quienes participan en la evaluación externa de un programa académico.

Estrategias desarrolladas desde el Programa

El ejercicio profesional y la formación de diseñadores industriales, pensados desde sus procesos dinámicos de adaptación a las cambiantes circunstancias contextuales, demanda de la observación permanente de su objeto de estudio. La incidencia de la integración de saberes, la caracterización de los procesos de creación, el diseño entendido como estrategia intelectual (Perkins, 1989), la innovaciones en la metodología proyectual (Krippendorff, 2005) el fenómeno de la desmaterialización, el desarrollo de las mediaciones sociales, la revolución de la información, la renovación tecnológica, la reflexión sobre el medio ambiente, los modelos económicos que inciden sobre la producción, junto a la revisión de las orientaciones estatales estipuladas en el programa de transformación productiva, han llevado a que el Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, asimilando dichas incidencias, revise su estructura académica y desarrolle una serie de estrategias orientadas a facilitar el logro de su contribución social.

Al desarrollar dichas estrategias, la comunidad académica del Programa de Diseño Industrial de la Tadeo se ha comprometido con la generación y apropiación de conceptos que le permitan consolidar su identidad académica mediante las reflexiones sobre el campo del diseño, como disciplina que opera sobre los contextos socio culturales contemporáneos a los cuales se debe, al mantener una mirada atenta sobre los aspectos cualitativos de los procesos académicos, que facilite la comprensión de los mismos por parte los agentes internos y externos que intervienen en la evaluación de la calidad del Programa.

El diseño de información como estrategia

Dentro del marco de la política de investigación, creatividad e innovación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, se viene adelantando un proyecto en la modalidad de investigación pedagógica, en el cual apoyado desde las aportaciones realizadas por el diseño de información e

interacción (Tromp, Hekkert, y Verbeek, 2011), se busca reconocer y modificar el comportamiento de los miembros de la comunidad académica respecto a los procesos académicos y administrativos, tomando como caso piloto el uso de las fuentes de información empleadas en la construcción de los trabajos de grado.

Método

En la etapa inicial del proyecto se definió el equipo de trabajo, compuesto por dos profesores de tiempo completo, un tercero de cátedra y un grupo de cuatro estudiantes pertenecientes al semillero de investigación del Programa, buscando representatividad en el equipo al contar con experticia respecto a las actividades académicas y administrativas del Programa, sobre procesos de autoevaluación y en actividades de Evaluación Externa de Programas Académicos bajo el modelo del CNA.

Paso seguido, se acordó enfocar el proyecto en las posibles intersecciones entre los datos (información institucional del Programa de Diseño Industrial de La Tadeo) y los casos de uso demandados por un grupo meta a definir, de acuerdo con los criterios que conduzcan a evidencias en términos de impacto, buscando abarcar la generación de artefactos y acciones de transformación social mediante la interacción con la información presentada. Por lo tanto, se acordó ampliar el alcance del proyecto, comprendiendo tanto la etapa de acopio, procesamiento y visualización de la información, como la de generación de posibilidades de uso de la misma.

Posteriormente se catalogaron los posibles usuarios de la información por grupos de interés así: estudiantes, profesores, egresados, padres, pares, administrativos, otros programas de diseño industrial, sectores productivos, dependencias estatales y finalmente otros programas académicos dentro de la Facultad y de la Institución.

En la siguiente etapa, se modelaron cuatro escenarios a partir del estudio de los puntos de contacto entre individuos e información y de la identificación de oportunidades para proponer acciones concretas. Los escenarios modelados fueron denominados:

- a. Planeador de vida, centrado en el proceso administrativo de inscripción tanto a espacios académicos como a los demás que forman parte de la propuesta de formación integral.
- b. Modelos de evaluación, enfocado en las particularidades disciplinares de los procesos de evaluación de proyectos de diseño.
- c. Puntos de contactos no tradicionales, orientado a reconocer y capitalizar las experiencias derivadas del currículum oculto.
- d. Biblioteca, encaminado a estimular el rigor en el uso y consulta de fuentes de información para la construcción e proyectos de diseño.

Al evaluar los escenarios propuestos a partir de la información disponible, el tiempo de ejecución del proyecto y el impacto buscado, el grupo de trabajo se decidió por un escenario combinado entre los modelos de evaluación y el uso de fuentes de información. Del

mismo modo, se decidió utilizar las monografías de los trabajos de grado de los últimos cinco años como base de la información requerida para evidenciar cuáles fuentes y de qué manera son utilizadas por los estudiantes en el desarrollo de dichos trabajos, lo cual condujo al diseño de un instrumento particular en donde se definieron los campos informativos y posibles cruces entre los mismos, con el propósito de construir una estructura de datos que permita de manera innovadora la generación de artefactos producto del diseño de la información.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del cruce de los datos han permitido elaborar una serie de mapas e imágenes que permiten visualizar y enriquecer la comprensión de los diferentes actores involucrados respecto a los procesos académicos asociados al uso de fuentes de información, responder con suficiencia las inquietudes inicialmente planteadas y determinar otra serie de conclusiones respecto a las temáticas dominantes del discurso, los conceptos recurrentes desde donde son estructuradas y fundamentadas las unidades de análisis de los proyectos, las tendencias sobre las preferencias temáticas de los estudiantes, el tipo de fuentes de información usadas en relación con la procedencia académica y geográfica de los estudiantes, el grado de rigor en el uso de los sistemas empleados en la elaboración de citas bibliográficas, la vigencia de las referencias ofrecidas en los syllabus y algunos resultados básicos a partir de la relaciones entre género y proyecto.

A partir de la comprensión obtenida, actualmente se vienen desarrollando estrategias basadas en diseño de interacción orientadas al desarrollo, fortalecimiento y consolidación, según sea el caso, del comportamiento de los miembros de la comunidad académica que se vea reflejado de manera natural en los factores, características e indicadores que componen el modelo de autoevaluación propuesto por el CNA.

Nota: no se incluyen los mapas producto del proyecto, sin embargo, constituyen el material visual de base para la presentación de la comunicación en Buenos Aires.

Referencias Bibliográficas

- Consejo Nacional de Acreditación. (2012). *Sistema Nacional de Acreditación Colombia*. Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>
- Krippendorff, K. (2005). *The Semantic Turn: A New Foundation for Design*. CRC Press.
- Perkins, D. (1989). *Conocimiento como diseño*. Bogotá: Publicaciones Universidad Javeriana.
- Tromp, N., Hekkert, P., y Verbeek, P. (2011). Design for Socially Responsible Behavior: A Classification of Influence Based on Intended User Experience. *Design Issues*, 27, 3-19.

Abstract: After a brief description of the evaluation process oriented to the recognition by the state of the quality of higher education institutions and academic programs in Colombia, together with the marking of

the difficulties posed by the diversity of cognitive models and thinking of different stakeholders to advance these processes, a strategy supported by the contributions made by information design, which allows the different stakeholders to assess and understand, comprehensively, the results of academic program activities of Industrial Design at the University Jorge Tadeo Lozano are presented and advance accordingly complementary actions aimed at changing the behavior of the members of the academic community, naturally impacting factors, characteristics and indicators used in the evaluation of academic programs.

Palabras clave: Design - Information - Interaction - Self - Assessment - Academic Program - Education.

Resumo: A partir da descrição dos processos de avaliação orientados ao reconhecimento por parte do Estado da qualidade das instituições de educação superior e dos programas acadêmicos em Colômbia, junto à identificação das dificuldades expostas pela diversidade de modelos cognitivos e de pensamento dos diferentes atores envolvidos ao adiantar esses processos, se apresenta uma estratégia apoiada nos aportes feitos pelo design de informação, que permite aos diferentes atores avaliar e entender, de modo compreensivo, os resultados das atividades acadêmicas do Programa de Design Industrial da Universidade Jorge Tadeo Lozano e adiantar em consequência ações complementarias orientadas à modificação do comportamento dos membros dessa comunidade acadêmica, impactando de modo natural os fatores, características e indicadores utilizados na avaliação dos programas acadêmicos.

Palavras chave: Design - Informação - Interação - Auto avaliação - Programa acadêmico - Educação.

(*) **Manuel Humberto Parga.** Diseñador Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana, Master en *Information Design* de la UDLA-México, cuenta con 20 años de experiencia académica en diversas instituciones de educación superior, dentro y fuera de Colombia, fue Decano del Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (2009-2012), Profesor Asociado II en dicha institución hasta el 2012 y actualmente Comisionado Aseguramiento de la Calidad en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. **Mauricio Vargas.** Diseñador Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana, con 30 años de experiencia en diseño y programación de aplicaciones interactivas, animación 2D y 3D, efectos digitales, dirección, producción y posproducción para televisión, diseño, producción y programación web, aplicaciones multimedia educativas y promocionales, diseño y producción de prendas técnicas para deportes, director de proyectos en turismo sostenible, cinco años de experiencia académica en la PUJ y la UJTL, actualmente profesor de cátedra en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. **Juan José Arango.** Profesor Asociado del Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Diseñador Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Edición Digital y Multimedia de la Universidad Jorge Tadeo Lozano Candidato a la Maestría en Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Nueve años de experiencia docente en programas de Diseño Industrial, Diseño Gráfico y Gastronomía en diferentes instituciones de educación superior.

Índice alfabético por título

Comunicaciones enviadas para el Congreso de Enseñanza (2012-2013)

Alternativas de desarrollo tipográfico en la imprenta de Pastor Enríquez: aproximaciones desde lo visual a la investigación del patrimonio

Hugo Alonso Plazas, Jorge Alberto Vega y Adriana Bastidas Pérez.....pp. 123-129

Aporte curricular en la Licenciatura de Diseño Gráfico de la FADU

Rebeca Isadora Lozano Castro.....pp. 134-137

Aprender y enseñar la complejidad en diseño

José María Aguirre.....pp. 35-39

Aprendiendo de las huellas de la ciudad

Álvaro Ricardo Herrera.....pp. 165-170

As dimensões da sustentabilidade aplicadas em produtos slow fashion

Neide Köhler Schulte, Ilma Godoy y Adriana Martinez Montanheiro.....pp. 113-117

Calidad educativa. Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario

Eduardo Vigovsky.....pp. 129-133

Cerâmica e ensino de modelos físicos como ferramenta de projeto

Cristiane Aun Bertoldi.....pp. 45-50

Da “Aprendizagem Baseada em Problemas” à “Aprendizagem Baseada em Projetos”: estratégias metodológicas para o ensino de projeto nos cursos de Design à luz dos paradigmas contemporâneos

Frederico Braida.....pp. 142-146

De los pueblos originarios a la moda actual

Diana Carolina Aconcha.....pp. 138-142

Desenho como um processo inconsciente e criativo de projeto

Antonio Colchete Filho y Carina Folena Cardoso.....pp. 147-151

Design, identidade e desenvolvimento regional na Amazônia brasileira

Alexandre Santos de Oliveira.....pp. 151-160

Diseño con proyección social: sinergia entre la academia y los procesos comunitarios

Nancy Quiroga Buitrago.....pp. 95-98

El diseño de sistemas producto - servicios ecoeficientes. Una experiencia de investigación, formación y extensión académica

Adriana Castellanos A. y Leticia Fernández M.....pp. 50-57

El proceso: transformación del espacio y los objetos en la vivienda del siglo XX

Alejandra Marín González.....pp. 75-79

El Taller de Proyección en diseño de Vestuario: un espacio para la construcción de conocimientos

Viviana Polo.....pp. 90-94

Lenguaje y significado de la comunicación visual: caso disciplina de comunicación

Andrea Estupiñán Villanueva, Agustín René Solano Andrade y Martha Silvia Torres Hidalgo.....pp. 118-122

Lugares de conversación: institucionalidad cultural y nuevos públicos

Ignacio Rodríguez Srabonián.....pp. 99-102

Metodología para elaborar una lectura socio-espacial en la ciudad

Coppelia Herran Cuartas.....pp. 67-75

Nuevas competencias en la enseñanza del diseño: competencias mediales y comunicacionales TIC

María Isabel Barros Mc Intosh.....pp. 39-45

Pedagogía del Diseño. ¿Es enseñable el diseño?

Carlos Alberto Merchán Basabe.....pp. 79-89

Pesquisa em Design Gráfico: técnicas de coleta e análise de dados

Rodrigo Fernandes Pissetti.....pp. 57-62

Poética visual: relaciones entre las bases teóricas de la enseñanza para el Diseño Gráfico y el Arte

Mara Edna Serrano Acuña.....pp. 160-165

Prolegómenos metodológicos sobre la gestión estratégica del diseño: la cultura como desarrollo social

Miguel Ángel Rubio, Alejandro Higuera, Arturo Santamaría y Erika Rivera.....pp. 103-113

Reflexiones sobre el currículum en la enseñanza de la fotografía

Carlos Alberto Fernández.....pp. 63-67

Resúmenes enviados para el Congreso de Enseñanza (2012-2013)**Cómo enseñar las posibilidades infinitas de la redacción creativa**

Betina Mariel Besignor.....pp. 178-181

Cómo reconocer a un pequeño Ogilvy sentado en el aula

Marcelo Cabot.....pp. 181-183

Construir argumentos como estrategia educativa

Lourdes Peñaranda y Laura Rodriguez.....pp. 212-214

Didáctica de la comunicación: cuando de incentivar el pensamiento crítico se trata

Lorena Steinberg.....pp. 228-230

Diseño de revistas corporativas e informes anuales desde la problemática educativa

Laura Vigo.....pp. 234-237

Diseño y escritura: problemática de la enseñanza de la expresión escrita en el campo de las disciplinas proyectuales

Bernardo Suárez.....pp. 230-232

Diversificación en la enseñanza del Diseño Gráfico. Comprender el aula como un espacio heterogéneo de aprendizaje

Fabián Bautista Saucedo.....pp. 176-178

Doctorado en Diseño en la UP con el soporte de un Instituto de Investigación DC

Roberto Céspedes.....pp. 186-188

El artista: un diseñador creativo

Graciela Casella.....pp. 183-186

El desafío de la corrección de Proyectos de Graduación

Gabriela Pagani.....pp. 209-211

El diseño como medio de educación para el manejo adecuado de materiales de reuso

Isabel Salinas, Carolina Trejo, Karina Landeros y Ervey Hernández.....pp. 224-227

El diseño de información como herramienta de evaluación y socialización de los procesos académicos

Manuel Humberto Parga, Mauricio Vargas y Juan José Arango.....pp. 248-251

El diseño necesario y posible

María Marcela Vicente.....pp. 232-234

El valor privilegiado de la palabra

Alejandra Niedermaier.....pp. 205-208

Epistemología y pedagogía: conocimiento como producción y vínculo áulico

Sebastián E. Ackerman.....pp. 171-174

Exploración como proceso creativo en la conceptualización de la idea

Liliana D'Pablo y Claudia Rangel.....pp. 240-243

Formación del carácter creador en el proceso educativo

Dolores Guzmán.....pp. 200-202

Gestión del diseño en la didáctica del taller de diseño

Enrique Alejandro Goldes.....pp. 195-197

Introspección como metodología creativa. Técnicas conceptuales de proyección en diseño de autor

Ximena González Eliçabe.....pp. 198-200

La formación universitaria con la visión del diseño como un proceso industrial

Alejandro Aramayo.....pp. 174-176

Las fronteras abiertas entre el diseño sonoro y la música

Rosa Chalkho.....pp. 188-191

Los tres mensajes de la forma: metafórico, kitsch y literal

Juan Enrique Amoroso, Rodrigo Fernández Buffa y Jorge Eduardo Pokropek.....pp. 237-240

Metodología para la ilustración desde el pensamiento creativo

Ramón Ortega.....pp. 245-248

Nuevas instancias en la formación del diseñador. Pensar más allá de la herramienta

Cristina Amalia Lopez y Paolo I. G. Bergomi.....pp. 202-205

Prancha de surfe com madeira de agave: Projeto interdisciplinar e sustentável

Débora Franco.....pp. 191-194

Publicidad interactiva para rdes sociales

Fernando Luis Rolando.....pp. 222-224

Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la materia Publicidad I

Eugenia Álvarez del Valle.....pp. 243-245

Relato de uma experiência da aproximação entre o curso Tecnológico de Design Gráfico do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH e o Mercado

Rodrigo Antônio Queiroz Costa.....pp. 216-218

Tesouro de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMÉX

Erika Rivera, Sandra Alicia Utrilla, Miguel Angel Rubio y Alejandro Higuera.....pp. 218-221

Transversalidad y experimentación en las nuevas carreras en el área Teatro y Espectáculo

Andrea Pontoriero.....pp. 214-216

Índice alfabético por autor

Ackerman, Sebastián E.p. 171	Landeros, Karinap. 224
Aconcha, Diana Carolinap. 138	Lopez, Cristina Amaliap. 202
Aguirre, José Maríap. 35	Lozano Castro, Rebeca Isadorap. 134
Alonso Plazas, Hugop. 123	Marín González, Alejandrap. 75
Álvarez del Valle, Eugeniap. 243	Martínez Montanheiro, Adrianap. 113
Amoroso, Juan Enriquep. 237	Merchán Basabe, Carlos Albertop. 79
Aramayo, Alejandrop. 174	Niedermaier, Alejandrap. 205
Arango, Juan Josép. 248	Ortega, Ramónp. 245
Aun Bertoldi, Cristianep. 45	Pagani, Gabrielap. 209
Barros Mc Intosh, María Isabelp. 39	Parga, Manuel Humbertop. 248
Bastidas Pérez, Adrianap. 123	Peñaranda, Lourdesp. 212
Bautista Saucedo, Fabiánp. 176	Pokropek, Jorge Eduardop. 237
Bensignor, Betina Marielp. 178	Polo, Vivianap. 90
Bergomi, Paolo I. G.p. 202	Pontoriero, Andreap. 214
Braida, Fredericop. 142	Queiroz Costa, Rodrigo Antôniop. 216
Cabot, Marcelop. 181	Quiroga Buitrago, Nancyp. 95
Casella, Gracielap. 183	Rangel, Claudiap. 240
Castellanos A., Adrianap. 50	Rivera, Erikaps. 103, 218
Céspedes, Robertop. 186	Rodríguez, Laurap. 212
Chalkho, Rosap. 188	Rodríguez Srabonián, Ignaciop. 99
Colchete Filho, Antonio Colchete Filhop. 147	Rolando, Fernando Luisp. 222
D'Pablo, Lilianap. 240	Rubio, Miguel Angelps. 103, 218
Estupiñán Villanueva, Andreap. 118	Salinas, Isabelp. 224
Fernandes Pissetti, Rodrigop. 57	Santamaría, Arturop. 103
Fernández, Carlos Albertop. 63	Santos de Oliveira, Alexandrep. 151
Fernández Buffa, Rodrigop. 237	Serrano Acuña, Mara Ednap. 160
Fernández M., Leticiap. 50	Solano Andrade, Agustín Renép. 118
Folena Cardoso, Carinap. 147	Steinberg, Lorenap. 228
Franco, Déborap. 191	Suárez, Bernardop. 230
Godoy, Ilmap. 113	Torres Hidalgo, Martha Silviap. 118
Goldes, Enrique Alejandrop. 195	Trejo, Carolinap. 224
González Eliçabe, Ximenap. 198	Utrilla, Sandra Aliciap. 218
Guzmán, Doloresp. 200	Vargas, Mauriciop. 248
Hernández, Erveyp. 224	Vega, Jorge Albertop. 123
Herran Cuartas, Coppeliap. 67	Vicente, María Marcelap. 232
Herrera, Álvaro Ricardop. 165	Vigo, Laurap. 234
Higuera, Alejandrops. 103, 218	Vigovsky, Eduardop. 129
Köhler Schulte, Neidep. 113	

Síntesis de las instrucciones para autores

Síntesis de las instrucciones para autores interesados en publicar en Actas de Diseño. Consultar las Bases Completas ingresando en www.palermo.edu/encuentro > publicaciones > actas de diseño

Los autores interesados en publicar en las Actas de Diseño, deberán enviar adicionalmente al ensayo, un abstract o resumen cuya extensión máxima no supere las 100 palabras en español, inglés y portugués que incluirá de 5 a 10 palabras clave. La extensión del ensayo completo no deberá superar las 10.000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo. Deberá incluir también al final del documento el resumen del curriculum vitae de los autores (que contenga la formación profesional, títulos, posgrados y ocupación actual vinculada a lo académico e investigación con prioridad). Los ensayos deben ser enviados de forma digital a través del sitio Web del Encuentro: www.palermo.edu/encuentro. Los ensayos o artículos que se reciben deben ser Originales, y los mismos son divididos en dos categorías: Resumen y Comunicación (ver para más detalle abajo en especificaciones).

Especificaciones generales de formato:

Formato del Archivo: Documento Word, en mayúscula y minúscula. Sin sangrías, ni efectos de texto o formatos especiales.

Autores: Pueden tener uno o más autores. El autor o autores interesados en publicar en Actas de Diseño deben ser profesionales y/o académicos de cualquier lugar del continente, que actúen en el campo del Diseño y la Comunicación. Además sus artículos deben ser Originales. Idioma: Idioma original de autoría (español o portugués). Extensión: extensión máxima 10.000 palabras.

Independientemente de que el artículo se encuentre categorizado como resumen o comunicación por su extensión, deberá adicionalmente, incluir un resumen en español, inglés y portugués (100 palabras máximo) y de 5 a 10 palabras clave.

Imágenes: NO contiene imágenes. Por el formato de la publicación se prefiere artículos de sólo texto. NO incluya imágenes, cuadros, gráficos o fotografías innecesarias.

Títulos y Subtítulos: en negrita, en mayúscula y minúscula. Fuente: Times New Roman.

Estilo de la Fuente: Normal.

Tamaño: 12 puntos.

Interlineado: Sencillo.

Tamaño de la página: A4.

Normas de citación APA. Bibliografía y notas: en la sección final del artículo. Se debe seguir las normas básicas del Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association APA (aplicable al tipo de artículo: Comunicación)

Para que un artículo sea publicado en Actas de Diseño (ISSN 1850-2032) debe ingresar en un proceso de evaluación y aprobación. Este proceso es organizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, como coordinadora del Foro de Escuelas de Diseño (instituciones educativas de toda Latinoamérica), creado en el 2006 en el marco del Encuentro Latinoamericano de Diseño.

La Facultad cuenta con una Política Editorial, que canaliza y difunde en forma organizada y sistemática su producción. Lo cual le permite a la Facultad realizar una revisión previa de todas sus publicaciones. La Facultad está respaldada por un Comité Editorial y un Comité de Arbitraje. La formalización del Comité Editorial y de Arbitraje; además del diseño de la publicación están sujetos a normas de edición de las publicaciones científico tecnológicas.

Para garantizar la calidad de la publicación de Actas de Diseño, se convocó a los Miembros del Foro de Escuelas de Diseño para sumarse al Comité de Arbitraje y al Comité Editorial de la Facultad.

Para la aceptación de originales se utiliza un sistema de evaluación anónima realizada por el Comité Editorial quien deriva, a su vez, la selección al Comité de Arbitraje. El proceso de evaluación se realiza teniendo en cuenta los siguientes parámetros: Novedad de la temática, Aporte a las disciplinas y Ajuste a normas de trabajos científicos.

Consultas: Para mayor información escribir a: actasdc@palermo.edu // www.palermo.edu/encuentro

Actas de Diseño
Foro de Escuelas de Diseño
Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo
Buenos Aires, Argentina



Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo
Mario Bravo 1050. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. C1175ABT. Argentina
www.palermo.edu