

El uso del diseño en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el valor de la cultura local: una propuesta metodológica

Clara Santana Lins Cerqueira ⁽¹⁾ y
Rita Aparecida da Conceição Ribeiro ⁽²⁾

Resumen: El siglo XXI está marcado por un período de revolución tecnológica, donde se han superado las barreras a la comunicación y al acceso al conocimiento. El capitalismo y el consumo son parte de una lógica global dominante de vida y gobierno de las políticas sociales, económicas y culturales. En este escenario cada vez más dinámico, es importante analizar críticamente las transformaciones socioculturales que resultan de este proceso y cómo estas, en consecuencia, pueden impactar no sólo la cultura de un lugar, sino también la educación. Ante esto, la discusión sobre la diversidad y su diálogo abierto es una forma de resistencia a la libertad de expresión de los actores que permean la docencia. El trabajo pretende reflejar, por tanto, la importancia de la diversidad humana y cultural, entendiendo cómo el Diseño puede ser una herramienta de ayuda a la enseñanza como forma de conciencia crítica para la enseñanza encaminada a valorar las tradiciones territoriales y las diferencias culturales. Para ello, el trabajo buscó utilizar métodos de diseño para delinear una propuesta metodológica propia orientada a la enseñanza de las tradiciones culturales del territorio, utilizando como base una investigación de campo, realizada en la Escola Municipal Padre Sebastião Tirino, ubicada en la ciudad de Sabará, Minas Gerais-Brasil. Finalmente, se trazaron lineamientos y orientaciones donde se puede insertar el diseño como facilitador entre la enseñanza y el aprendizaje y entre alumno y docente.

Palabras clave: Diseño - Tradiciones - Enseñanza - Cultura - Sociedad - Territorio - Tecnología - Educación - Metodología - Investigar

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 182-183]

⁽¹⁾ **Clara Santana Lins Cerqueira** cuenta con un Doctorado del Programa de Postgrado en Diseño de la Universidad Estadual de Minas Gerais (UEMG, 2024). Maestría del Programa de Postgrado en Diseño de la UEMG (2018). Egresada de la Carrera de Diseño Ambiental de la UEMG (2015). Profesora del Centro Universitario UNA. Investigador del grupo de investigación Diseño y Representaciones Sociales del CNPq. Participó en varios proyectos vinculados al área del diseño enfocados en temáticas socioculturales, espacios urbanos, diseño social, comunicación y consumo. Su principal interés académico son las áreas que involucran el diseño en relación con temas de inclusión social, movimientos y manifestaciones socioculturales, así como herramientas y metodologías de diseño activo que repensan el proceso de enseñanza-aprendizaje. claralins.design@gmail.com

(2) **Rita Aparecida da Conceição Ribeiro** es Coordinadora del Centro de Investigación en Diseño y Representaciones Sociales de la Escuela de Diseño de la Universidad Estatal de Minas Gerais. Líder del grupo de investigación Diseño y Representaciones Sociales del CNPq, co-coordinador del Grupo de Investigación Diseño y Geografía Política, de la Universidad de Palermo, Argentina. Licenciado en Comunicación Social por la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (1984) y Magíster en Comunicación Social por la Universidad Federal de Minas Gerais (2000). Doctora en Geografía (2008) por la UFMG. Tiene experiencia en Diseño y Comunicación, actuando principalmente en los siguientes temas: diseño y representaciones sociales que involucran procesos de consumo, culturas urbanas, audiovisuales, diseño emocional, diseño activista y divulgación científica. rribeiroed@gmail.com

1. Introducción

La educación es inseparable de las formas de vida y de la historia de un pueblo y, por lo tanto, la educación absorberá y reproducirá paradigmas que permean una pequeña comunidad o un continente entero. Así, especialmente los pueblos latinoamericanos se encuentran todavía en un gran desafío para abordar una enseñanza centrada en diálogos que aborden la diversidad, aunque, irónicamente, su esencia sea la formación de un pueblo con raíces étnicas y culturales diversas. Este conflicto identitario existe no solo por las fuerzas globales homogeneizadoras, sino porque no conocen su propia historia como individuos, como pueblo (Ribeiro, 2016).

Cuando pensamos en los efectos de la globalización, también podemos ver que la constante evolución de los dispositivos tecnológicos y mediáticos ha revolucionado no solo las formas de comunicación, sino también los procesos de aprendizaje. Hoy en día, el fácil acceso de los jóvenes y los niños a los medios de comunicación y las redes sociales hace que los estándares de la educación tradicional sean aún más desafiantes. Es necesario establecer pautas que enfrenten la seducción de los nuevos medios, como afirma Gadotti (2011):

El alumno quiere saber, pero no quiere aprender, no quiere aprender lo que se le enseña ni cómo se enseña. [...] La escuela enseña en un paradigma y el alumno aprende en otro. *¿Qué hacer ante la paradoja: el alumno quiere saber, pero no quiere aprender?* La escuela debe ser consciente de los profundos cambios que el contexto mediático contemporáneo está provocando en la mente de los niños y jóvenes (Gadotti, 2011: 64-65).

En este sentido, entendemos que el aporte del Diseño en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ser un diferencial, porque en sus especificidades dialoga con la sociedad, reflejará sus comportamientos y será objeto de su propia transformación. Pensamos aquí en el proceso de pensamiento del Diseño como disciplina y no en los productos en sí mismos, ni en las interfaces tecnológicas que establece.

Pensar el diseño significa aquí, como señala Cross (2004), pensarlo en términos de las potencialidades del diseño en la educación, que son:

- a. desarrollar habilidades innatas para resolver problemas del mundo real;
- b. estimular la cognición concreta/icónica;
- c. proporcionar oportunidades para la mejora de una serie de habilidades en el pensamiento no verbal y la comunicación (Cross, 2004: 20).

De esta manera, el design thinking se inserta como una herramienta estratégica no solo para entender los anhelos y anhelos de su público objetivo, o usuario, sino para resolver demandas que muchas veces pueden convertirse en un problema de gran impacto social en un futuro cercano. En el caso de la pérdida de las culturas locales, las generaciones futuras no serán conscientes de su propia historia.

Por lo tanto, el desafío reflexivo que proponemos en el presente trabajo es cómo la educación y sus actores sociales pueden transgredir la enseñanza en el sentido de crear diálogos que valoren sus trayectorias como individuos y como pueblo. Frente a un escenario cada vez más complejo, de avances tecnológicos y de consumo voraz -que en ocasiones anestesia a los ciudadanos a visiones críticas sobre su formación cultural- es importante plantear cómo la apertura de diálogos sobre la diversidad y la pluralidad debe estar en la agenda de las instituciones educativas para buscar, por tanto, una práctica docente que corresponda y reconozca las diversas identidades culturales, resistiendo a un escenario global que tiende a homogeneizar culturas, formas de conocimiento y saberes locales.

Para ello, la metodología utilizada se basó en una revisión bibliográfica y consulta de la literatura en las áreas de filosofía, historia, sociología, diseño y educación. Para una mejor comprensión del contexto de enseñanza, se realizó una investigación de campo en la Escuela Municipal Padre Sebastião Tirino, ubicada en el municipio de Sabará, Minas Gerais-Brasil, con el fin de comprender los dolores, ansiedades y deseos relacionados con ella.

Así, a través de la revisión bibliográfica sobre los métodos de diseño analizados o propuestos por Löbach (2001), Bonsiepe (1984), Hsuan-An (2017) y la estructura del método de enseñanza propuesta por Darcy Ribeiro (1986), se creó una propuesta metodológica que tiene en su columna vertebral la interdisciplinariedad entre la educación y el diseño, la identidad y el territorio como factores cruciales para el acceso al conocimiento. Además, se describieron herramientas de diseño que podrían ayudar a los actores docentes a establecer un pensamiento estratégico orientado a enseñar las tradiciones, la pertenencia y la identidad como algo que debe dar sentido a las trayectorias de los estudiantes en sus especificidades de experiencias globales y locales. Por otra parte, es importante destacar que si bien la metodología y los lineamientos están enfocados en el contexto del campo de investigación, la diferencialidad y originalidad del trabajo también se configura en su aplicación en otros contextos, y puede ser re combinado de diversas maneras, teniendo en cuenta las adversidades y diversidades intrínsecas a la Educación.

Finalmente, como consideraciones finales, revisamos la importancia de estudiar el tema aquí abordado, justificando el diseño como una herramienta poderosa para establecer sentido al mundo material e inmaterial en el universo de la enseñanza y el acceso al conocimiento de una manera más democrática y justa para todos.

2. Globalización, Diseño y Territorio

Según Ono (2004), con el advenimiento de la industrialización en el siglo XIX, las nociones de nación y “espacio integrado con un poder central (Ono, 2004)” se deconstruyen a partir de la nueva forma de habitar, de la convivencia de individuos en estos territorios poseedores de nuevas formas de trabajo y supervivencia. Así, paulatinamente, se modifica la reorganización espacial de la sociedad y sus formas de territorialidad, así como los conceptos de modernidad, civilización y humanidad. Según Ono (2004), la hegemonía occidental llega a conceptualizar la modernidad como una organización social que corresponde a un estilo de vida y a una forma de ser que, a su vez, sustenta formas de gobernar la política, la economía y la cultura. El civismo comienza a ser orquestado para el concepto de evolución técnica y fabril, para justificar -una vez más- la dominación y el poder sobre las sociedades dominadas. El concepto de “humanidad” comienza a flotar frente a las injusticias sociales en las que se mezcla a quienes sufren la hegemonía del capital -que se justifica por un bien mayor, por una evolución global- con quienes disfrutaban de sus beneficios, lo que lleva a la deshumanización y aplastamiento de culturas y territorios de comunidades vulnerables en el contexto global y local de las interacciones humanas.

Estos conceptos se vuelven más intensificados y sincréticos a través de la globalización, que aceleró la formación de un entorno técnico, científico e informativo (Santos, 2014) que impactó la vida humana en toda su extensión. Giddens (1995: 52 *apud* Lourenço, 2014) define la globalización “como la intensificación de las relaciones sociales a escala global, relaciones que vinculan localidades distantes de tal manera que los acontecimientos locales son moldeados por acontecimientos que tienen lugar a muchos kilómetros de distancia”. Así, Santos (2014: 147) define que los procesos de globalización tienden a conducir a la globalización del espacio geográfico. El autor señala las principales características de los Espacios Globales y sus consecuencias, que son:

- la transformación de los territorios nacionales en espacios nacionales de la economía internacional;
- la exacerbación de las especializaciones productivas a nivel del espacio;
- la concentración de la producción en unidades más pequeñas, con un aumento de la relación entre producto y superficie, por ejemplo, en la agricultura;
- la aceleración de todas las formas de circulación y su creciente papel en la regulación de las actividades localizadas, con el fortalecimiento de la división territorial y de la división social del trabajo, y la dependencia de esta última de las formas espaciales y de las normas sociales (jurídicas y de otro tipo) a todos los niveles;
- la productividad espacial dada en la elección de las ubicaciones;
- el corte horizontal y vertical de los territorios;
- el papel de la organización y de los procesos reglamentarios en la constitución de las regiones;
- La creciente tensión entre localidad y globalidad a medida que avanza el proceso de globalización.

Si, por un lado, la Globalización proporciona el intercambio de comunicación, tecnología, tecnicismo y ciencia entre territorios, haciendo que las comunidades sobrevivan, resolviendo problemas de distribución de agua y alimentos, por otro lado, por otro lado, impacta en el intercambio de estas producciones globales que a veces no se hacen por igual. Hay un interés por compartir sobre la científicización y tecnificación de quienes detentan el poder económico, político y financiero, pero no tanto sobre la división de los bienes producidos. La consecuencia de esto es el resultado de los excesos para una minoría de la población y la carencia para una gran parte.

El medio geográfico en proceso de constitución (o reconstitución) tiene una sustancia científico-tecnológica-informativa. No es ni natural ni técnico. La ciencia, la tecnología y la información están en la base misma de todas las formas de uso y funcionamiento del espacio, de la misma manera que participan en la creación de nuevos procesos vitales y en la producción de nuevas especies (animales y plantas). Es la científicización y tecnificación del paisaje. Es también la informatización, o, mejor dicho, la informacionalización del espacio. La información está presente en las cosas y es necesaria para la acción que se toma sobre ellas. Los espacios así recalificados sirven sobre todo a los intereses hegemónicos de la economía y la sociedad, y así se incorporan plenamente a las corrientes de la globalización (Santos, 2014: 148).

Según Santos (2014) es importante entender que en el siglo XX el espacio es el eje de eventos socioculturales dinámicos “donde la materialidad y la acción humana se unen (Santos, 2014: 146)”. También según el autor, los espacios son inseparables del sistema cultural de los objetos que nos rodean y del sistema político y económico que los rige. Los objetos culturales cohabitan las esferas materiales, pero también simbólicas, modificándose dentro de las dinámicas socioculturales de cada época y de cada sociedad. Si tenemos un poder hegemónico que domina la técnica, la ciencia y la producción, en consecuencia, tenemos este mismo poder que actúa material e inmaterialmente sobre los objetos culturales y sobre las culturas locales.

La globalización, por tanto, se define como un proceso tan problemático como contradictorio, que trae consigo tanto tendencias a la homogeneización como a la fragmentación, provocando tanto movimientos de integración como tensiones, rupturas, xenofobia, radicalismo, etnocentrismos y manifestaciones de discriminación y violencia, además de grandes desigualdades entre ricos y pobres, en la interrelación entre culturas (Ono, 2004: 59 y 60).

Así, la globalización absorbe distintas culturas globales y locales; Las culturas, a su vez, absorben el modelo de capital a través del consumo para representarlos como individuos únicos; disuadirlos de su propia realidad; de provocar poderes sobrehumanos adquiriendo artefactos que van más allá del objeto en sí, sino de lo que representa. Se trata de sus significados insuperables y singulares.

Para Bauman (2008), la sociedad de productores, que comenzó en el siglo XIX, dio paso a la sociedad de los consumidores en el siglo XX, donde los comportamientos y relaciones entre los individuos se basan ahora en los objetos de consumo. El consumo, al engañar a sus consumidores con promesas de identidad, cultura y pertenencia, hace que no se den cuenta -o elijan no ver- que ellos mismos se convierten en mercancías andantes de sus propios deseos. Los medios de comunicación hoy en día fomentan cada vez más la disolución y la abstracción de los objetos comprando sus significados. La aplicación de Instagram, por ejemplo, se ha convertido en uno de los medios más consumidos por los particulares en la última década con 1.386 millones de usuarios, a través de un feed de imágenes y breves pies de foto tu interlocutor puede tener acceso rápido al “menú” de imágenes y videos deslizando el dedo verticalmente por las pantallas de los teléfonos móviles. La plataforma que comenzó en 2010 solo con la intención de ser una red social para unir a las personas, hoy no solo vende productos -como cuentas de tiendas y marcas reconocidas- sino que las propias personas comienzan a venderse a los ojos de los demás, en lo que creen que es un *lifestyle*¹. Las nuevas celebrities son personas comunes y corrientes que, por tener miles de seguidores, se hacen famosas, venden lo que se ponen, comen y visten, son patrocinadas por las grandes marcas para acercar aún más a los consumidores a sus productos. Las grandes marcas invierten mucho por publicación realizada, con valores que pueden alcanzar los 180 mil reales por una publicación (Pacete, 2023), todo depende de cuántos seguidores tenga el *influencer*² y de si su perfil tiene engagement en las redes sociales. Para el simple espectador que sigue el espectáculo hiperestetizado de las redes sociales, asocia la posibilidad de trascender su realidad y alcanzar -quién sabe- la fama, siguiendo los pasos de *influencers* que han alcanzado el éxito. Es -ilusoriamente- al alcance de cualquiera, solo haz un esfuerzo, compra y usa artículos de moda que te hagan sentir parte del escenario orquestado por los medios de comunicación. La felicidad es un producto con nombre y precio en este nuevo siglo.

En la cultura de consumo, el significado de las cosas cae en este universo plasmático, moldeado por aquellos que detentan el poder y el dominio sobre lo que es un “producto” -el objeto producido- y lo que es una ‘mercancía’ -el producto que se pone en circulación y se vende-. La “cosificación” de las personas para el estrellato de los productos se teje en una red simbiótica en la que una necesita a la otra para seguir “existiendo” en este mar de abstracción.

Para Lipovetsky y Serroy (2015), la cultura del consumo o “cultura de masas” hace que las culturas y tradiciones locales sean una mercancía más fructífera en la sociedad mercantilizada. Las culturas también comienzan a flotar en las esferas del consumo, volviéndose cada vez más accesibles, más hibridadas y descontextualizadas desde sus territorios. Los procesos de diferenciación e hibridación en este contexto se han convertido en motivos de su éxito, ya que “lo que rige la marcha del capitalismo de hiperconsumo es la renovación perpetua de la oferta, la proliferación de la variedad, la exacerbación de la diferenciación marginal de los productos (Lipovetsky y Serroy, 2015: 229)”. Así, la fabricación de productos específicos hoy en día se vuelve cada vez más accesible, ya que ahora es “posible fabricar productos a medida a un costo no muy lejano al de los productos estandarizados (Lipovetsky y Serroy, 2015, p. 228)”.

Entre la mirada de productos-bienes y bienes de consumo, hay un diseño que legitima elecciones, significados y deseos, permitiendo la renovación, la innovación y un nuevo brillo a lo efímero plástico de los bienes en la hipermodernidad³.

Para Lipovetsky y Serroy (2015), el diseño ha hecho que los bienes de consumo sean cada vez más apetecibles, promoviendo aperturas interculturales entre empresas y personas de todo el mundo, dejando de ser un instrumento solo para que el mercado occidental se introyeje en otras culturas orientales.

El diseño a veces se vuelve paradójico cuando se propone promover una democratización de los signos de las culturas, de las tradiciones y de las religiones; la accesibilidad estética –donde ya no es París, por ejemplo, la que dictará las reglas de lo que es bueno y bello en la moda–, sino que pone –estratégicamente– en manos de la gente “común” la aprobación o no de las tendencias globales; al mismo tiempo que es producto de las mismas modas que ahora son mercancías de la lógica hipermoderna, bienes de sus propias ideas y creaciones. Todavía para Lipovetsky y Serroy (2015), la etapa a la que asistimos es la del capitalismo de artistas, que a través del trabajo mediático, la lógica del *star-system*⁴ se extiende a los diseñadores que aparecen como creadores icónicos como una forma simbólica de “creador tachonado de estrellas” (p. 239). La mayoría de las grandes empresas cuentan con un departamento de diseño, para apoyarlas en la carrera por deleitar -enganchar- a sus consumidores. La creatividad que ejerzan será su mayor poder de diferenciación dentro de un escenario homogeneizado: donde todos están haciendo lo mismo para destacar en este mundo saturado. Sin embargo, “esta hambruna contribuye a dividir el universo del diseño entre un mercado compuesto por productos baratos y un mercado claramente más selectivo (p. 239)”. Pero aun así, vivimos en una “etapa descentralizada y multicultural (Lipovetsky; Serroy, 2015: 237)” que hace del diseño un difusor que cataliza transformaciones socioculturales al interactuar con instancias globales y locales que permean las esferas de los individuos globalizados.

El diseño permea varias áreas del conocimiento como la sociología, la antropología, la física, la biología, etc., entendiendo que la cultura y el sujeto están intrínsecamente ligados para dar diferentes significados a los artefactos y artículos de la industria. También entiende que no hay límites ni control cuando se fabrica un objeto, ya que puede tomar una forma simbólica e interpretativa completamente diferente cuando se materializa y está fuera de su contexto de producción. Cuando hablamos de la cultura material de una determinada comunidad, estamos proponiendo precisamente una mirada “contaminada”, limitándonos a la paradoja de nuestras propias convicciones y formación como individuos, dentro de nuestras propias esferas “endoculturales”⁵.

Por lo tanto, los enfoques deterministas y reduccionistas no encajan en la cultura y la identidad cultural, lo que lleva a generalizar conceptos como, por ejemplo, los de “cultura nacional” e “identidad nacional”, que aparecen ligados al proceso histórico de invención del concepto de “nación”, representando una unidad intencionada, aunque ésta solo se sustenta en el ámbito ideológico y discursivo, como observan Chauvi (2000), Hobsbawm (1990) y Ortiz (1994), entre otros. Estos conceptos no se corresponden con la realidad, que es esencialmente plural y variable (Ono, 2004).

En el mundo contemporáneo, la globalización intensifica aún más los debates sobre la cultura y la sociedad. Las esferas individual y colectiva se mezclan en los espacios globales de las experiencias humanas. Y, por ello, el diseño se enfrenta a un gran reto a la hora de tratar de comunicar la diferencia, la igualdad, promover la visibilidad, la cultura y la memoria sin estereotipar y quemar. El reto al que se enfrenta el diseño hoy en día no es solo promover la mejora de la calidad de vida de las personas -que a través de la cientificación y la tecnificación es un trabajo cada vez más posible y facilitado-, sino tratar de promover cómo el diseño puede dar más acceso y más condiciones a quienes no tienen nada. Hoy en día, los diseñadores tienen una oportunidad única ocupando puestos de alto rango en sectores estratégicos dentro de las empresas más rentables del planeta; *¿Cómo puede el diseño resolver los problemas de desigualdades que surgen del modelo social, político, económico y cultural al que estamos asistiendo?* El diseño es, por tanto, uno de los campos de investigación y conocimiento de más rápido crecimiento en el mundo también (Verganti, 2012) y, según Portugal (2013), la necesidad de investigar áreas de conocimiento relacionadas con el Diseño consiste en trascender las superficialidades que lo atraviesan para entenderlo como disciplina, con un enfoque en la generación de conocimiento, en la investigación orientada a impactar positivamente en la sociedad, promoviendo la inclusión y el acceso a quienes no la tienen.

Para Barros (2016), es necesario que el diseño convoque compromisos éticos además de los estéticos para que podamos innovar en este escenario dinámico y preservar nuestras identidades diversas y plurales. Así, a partir de la *Figura 1* a continuación, el autor reflexiona:

El diseño sensible debe asumir una perspectiva tridimensional de la cultura, donde la dimensión simbólica expresa formas de vivir, hacer y crear que inauguran referencias, e identidad; la dimensión ciudadana que expresa la cultura como derecho fundamental de creación, realización, difusión, identidad, cooperación y participación; y la dimensión económica responsable de la producción de riqueza material (Barros, 2016: 77 y 78).

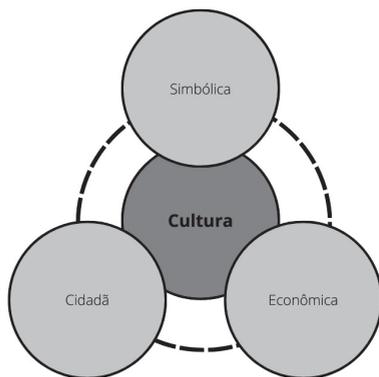


Figura 1.
Perspectiva tridimensional de la cultura (Fuente: adaptado de Barros, 2016).

Si, según Manzini, diseñar significa “planificar, elegir, es decir, recibir y procesar estímulos, seleccionar modelos de pensamiento y sistemas de valores responsables de crear la relación entre sujeto y materia (Manzini, 1993, p. 51 *apud* Ono, 2004)”, los diseñadores necesitan reflexionar sobre el agotamiento de estos conceptos que predeterminan su trayectoria para reinventarse en este escenario cada vez más dinámico y, a veces hostil.

Desde esta perspectiva, el Diseño debe establecer como meta la teoría para la investigación cualitativa y cuantitativa de los enfoques de la investigación social, pero también debe ejercitar la teoría en la *praxis* para que estas acciones puedan ser viables para las comunidades globales y locales.

Por supuesto, el diseño no cumplió su sueño inaugural de revolución social, pero contribuyó a transformar placeres, gustos y formas de vida en la dirección de una individualización hiperbólica. Es una visión demasiado simplificada reducir el diseño a un vector distintivo movilizado en confrontaciones simbólicas de clase: mucho más profundamente, hay que reconocer en él una fuerza creativa de nuevas prácticas individuales y sociales, de nuevas estéticas del cuerpo, de nuevas sensaciones y percepciones, de nuevas aspiraciones relacionadas con el entorno doméstico (Lipovetsky y Serroy, 2015: 256).

Finalmente, la desmaterialización del diseño en los bienes de consumo, los servicios y la investigación social evoca el poder que tiene para trabajar con símbolos y el significado que las personas pueden dar a estos bienes y servicios. “El diseño ya no busca traducir solo la función objetiva y neutra de los objetos, sino, a través de ellos, un universo de significados que nos habla y nos conmueve (Lipovetsky & Serroy, 2015: 250)”, que incluye, debate, provoca y sacude viejos modelos para nuevas oportunidades de repensar los significados de las cosas.

3. El diseño en el fortalecimiento de la identidad cultural

Para Norman (2006), el diseño debe establecer pautas psicológicas, emocionales y funcionales para cambiar la percepción del mundo de los usuarios, ya que el diseño es una herramienta en sí misma que impacta en la vida cotidiana de las personas. El diseñador debe partir de un proceso que implique empatía para diseñar, porque “los objetos mal concebidos y mal diseñados pueden ser difíciles y frustrantes de usar (p. 26)”.

Verganti (2012) sostiene que los significados de las cosas están directamente asociados a las dimensiones psicológicas, sociales y culturales del ser humano, es decir, la atribución de significados a los objetos que nos rodean “depende en gran medida de nuestros valores, creencias, normas y tradiciones”, son un reflejo de nuestras vidas.

De acuerdo con Manzini y Vezzoli (2008), también es el papel del Diseño actuar para comprender las esferas globales que involucran la producción de artefactos, utilizando sus herramientas y métodos, entendiéndolo como un sistema en el que su complejidad debe ser compartimentada para luego concebir su producción, diseño para el desarrollo

de soluciones cada vez más sostenibles en un contexto en el que los recursos naturales son cada vez más escasos.

Por ello, Löbach (2001) entiende el diseño como un diferencial en el proceso de creación, ya que busca poner en valor los anhelos y deseos de su público objetivo para reproducir un lenguaje innovador que provoque la sensación de espejo, identidad y representación. El autor también discute la metodología del diseño como un proceso que básicamente prevé cuatro etapas para el desarrollo del proceso creativo:

- **Análisis del problema:** motivación inicial para iniciar el proyecto. Según Löbach (2001), es donde se presenta la oportunidad de conocer más sobre la demanda, o problema, el contexto y dotarse de información para diseñar con el fin de mitigar errores y tener éxito en la ejecución de la solución. Por lo tanto, se consideran varios factores en este ecosistema, como los problemas sociales, la cultura, los riesgos, el análisis sistémico de lo que está cerca del problema. Algunas herramientas de investigación son muy comunes en esta etapa, como la investigación de mercados, las normas y la legislación, los organismos reguladores, etc. El briefing es una herramienta que ayuda a organizar toda la investigación en un documento donde el equipo del proyecto puede orientarse y discutirla de forma multidisciplinaria sobre los aspectos más relevantes.
- **Generación de Alternativas:** es la fase caracterizada por la generación de ideas, las cuales se basan en el contexto y análisis de investigaciones previas. En esta etapa, es común utilizar herramientas que ayudan a la creatividad además de incentivar las ideas sin censura, porque “aunque haya hechos considerados incoherentes o de una complejidad caótica, se convierten en un orden comprensible (p. 150)”. Así es como se obtienen nuevos puntos de vista, se generan innovaciones y éxitos con soluciones inesperadas. Otra característica es el estímulo del trabajo en equipo. Algunas de estas herramientas son: el brainstorming, que se puede traducir como “*brainstorming*”, que consiste en la exposición espontánea de ideas sin juicio, dándole una poderosa característica de trabajo en equipo y relajación.
- **Evaluación de Alternativas:** esta etapa está definida por bocetos, o modelos de modelos preliminares, o *maquetas*, los softwares 2D y 3D son muy comunes para ergonomía, escala, manejo, pruebas estéticas, etc. Se realizan modificaciones y adaptaciones para pulir mejor los ideales y, en esta etapa, es muy común retroceder en la primera y segunda etapa para verificar información y hacer reajustes.
- **Realización de la Solución:** caracterizada por ser la materialización de la solución, no necesariamente es definitiva, ya que naturalmente pueden ocurrir reajustes. El proyecto tiene definida en gran medida su configuración visual estética y funcional. Todavía existen dos etapas más en la metodología del campo del Diseño, según Norman (2006), comúnmente utilizadas, son:
- **Detalles técnicos o ejecutivos:** es la formalización del proyecto en juntas ejecutivas que sean de fácil comprensión para que pueda ser producido y ejecutado considerando las *prestaciones necesarias*, se debe entender claramente la comunicación técnica, su lenguaje estético y visual.
- **Verificación:** después de la ejecución de la solución, este es un paso que valora el feedback de los usuarios como una forma de analizar si se han cumplido las expectativas, o si se han cometido errores, para trabajar en futuros reajustes.

Todavía para el autor, las fases, a pesar de estar bien delimitadas, “nunca son exactamente separables en el caso real. Están entrelazadas entre sí, con avances y retrocesos (p. 141), por lo que se denota que es fácil comprender diferentes contextos y adaptaciones de proyectos, sobre todo a lo que concibe de las tres primeras etapas, desembocando en un sistema de etapas que se complementan y enriquecen mutuamente a lo largo de las etapas, como se muestra en la *Figura 2* a continuación.

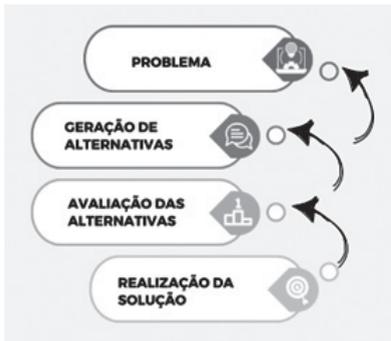


Figura 2. Metodología del proceso creativo en el diseño (Fuente: elaboración propia, 2023).

Para Löbach (2001), en cada etapa del proceso de diseño, se despliegan nuevas etapas, lo que permite una comprensión profunda de la demanda y, entre las etapas, se trabajan varias herramientas para llegar a una solución creativa y única, como se ilustra en la *Figura 3* a continuación.

Processo Criativo	Processo de Solução do Problema	Processo de Design (desenvolvimento do produto)
1. Fase de Preparação	<p>Análise do problema: Conhecimento do problema Coleta de informações Análise de Informações</p> <p>Definição do problema, clarificação do problema, definição de objetivos.</p>	<p>Análise do problema de design: Análise da necessidade; Análise da relação social (homem-produto); Desenvolvimento histórico; Análise do mercado; Análise da função (funções práticas); Análise estrutural (estrutura de construção); Análise da configuração (funções estéticas); Análise de materiais e processos de fabricação; Patentes, legislação e normas; Análise de sistema de produtos (produto-produto); Distribuição, montagem, serviço a clientes, manutenção; Descrição das características do novo produto; Exigências para com o novo produto.</p>
2. Fase da Geração	<p>Alternativas do problema: Escolha dos métodos de solucionar problemas, produção de ideias, geração de alternativas.</p>	<p>Alternativas de Design: Conceitos do design; Alternativas de solução; Esboço de Ideias; Modelos.</p>
3. Fase da Avaliação	<p>Avaliação das alternativas do problema: Exame das alternativas, processo de seleção, processo de avaliação.</p>	<p>Avaliação das alternativas de design: Escolha da melhor solução; Incorporação das características há um novo produto.</p>
4. Fase de Realização	<p>Realização da solução do problema: Realização da solução do problema; Nova avaliação da solução.</p>	<p>Solução de design: Projeto mecânico; Projeto estrutural; Configuração dos detalhes raio elementos de manejo etc.; Desenvolvimento de modelos; Desenhos técnicos, desenhos de representação; Documentação do projeto, relatórios.</p>

Figura 3. Proceso creativo, proceso de resolución de problemas y proceso de diseño (Fuente: adaptado de Löbach, 2001).

Así, la principal característica de las metodologías de diseño está ligada a un proceso que desde su inicio hasta su conclusión considera y coloca al ser humano en el centro y, para ello, trabaja con herramientas que impactan aspectos fisiológicos, psíquicos y emocionales como, por ejemplo, colores, formas y texturas que tienen implicaciones directas en el cerebro, también incluye artefactos tecnológicos, los hipermedia y las relaciones e implicaciones sociales que se produjeron entre la máquina y el ser humano. Las Metodologías de Diseño enfocadas en la educación también consideran, según Portugal *et al.* (2014), que “cada persona organiza su propia experiencia, y lo hace de manera diferente a las demás, como principio básico en la construcción del conocimiento”.

Es posible analizar que las herramientas de diseño se moldean en el contexto en el que se inserta la demanda, por lo tanto, para Bonsiepe (1984) el diseñador no establece las herramientas necesarias para resolver las necesidades del contexto, sino que el contexto lo orientará al uso de métodos y técnicas con el fin de cumplir con las especificidades que involucra el problema. El método de diseño de Bonsiepe (Ver Figura 4) también sugiere etapas similares a la metodología propuesta por Löbach (2001), sin embargo, difiere con la adición de las etapas de “problematización” y “análisis”, donde hay una mayor inmersión del problema (dificultades, contextos, etc.) y, luego de una investigación en profundidad viene la etapa de “definición del problema”. La problematización inicial no siempre es el problema a trabajar a lo largo del proceso, ya que es necesario conocer el contexto, sus variantes y su complejidad.



Figura 4. Metodología propuesta por Bonsiepe (1984) (Fuente: adaptado de Bonsiepe, 1984).

La secuencia de acciones establece los pasos, las operaciones en cada paso y los pasos en cada operación. En cada acción, el diseñador necesita saber qué es exactamente lo que debe hacer y cómo proceder para llevarlo a cabo correctamente, continuando la secuencia del proceso. Cómo proceder es cuestión de saber y saber utilizar un determinado método para lograr un objetivo específico (Hsuan-An, 2017: 207).

Hsuan-An (2017) propone dos métodos basados en la metodología de Bonsiepe (1984) que pretende monitorear el nivel de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo una mejor experiencia de enseñanza-aprendizaje. El autor enfatiza que “el método debe ser considerado como un conjunto de recomendaciones, y no como una receta preparada (p. 207)”. Son los siguientes:

- **Método de análisis-síntesis** que se configura como análogo entre el proceso de diseño y el proceso de investigación científica. Este método se caracteriza por una secuencia de acciones, tales como: observar, analizar, describir, examinar, descubrir, explicar, concluir, interpretar, abstraer, aplicar, experimentar, recrear y crear. El análisis se define como el proceso de observar e investigar, mientras que la síntesis “se reduce a actividades de configuración de un resultado de manera satisfactoria y convincente (Hsuan-An, 2017: 208)”.
- **Método de trabajo experimental y exploratorio** que se configura para asumir la flexibilidad, e incluso la recurrencia, de las operaciones y el paso a paso de los pasos, es decir, para Hsuan-An (2017), algunas situaciones requerirán más pasos y más acciones, y pueden ser más intensas y extensas. Por lo tanto, el carácter experimental e incluso especulativo es importante para que los estudiantes se sientan co-creadores de una herramienta que se basa en una metodología activa que pone en sus manos la capacidad de desarrollar su propio conocimiento (Hsuan-An, 2017: 208).

3.1. Materiales y métodos

La metodología utilizada se basó en una revisión bibliográfica y consulta de la literatura en las áreas de filosofía, historia, sociología, diseño y educación. Para una mejor comprensión del contexto de enseñanza, se realizó una investigación de campo en la Escuela Municipal Padre Sebastião Tirino, ubicada en el municipio de Sabará, Minas Gerais-Brasil, con el fin de comprender los dolores, ansiedades y deseos relacionados con ella.

El método de esta investigación se define como cualitativo con carácter interpretativo de los contextos analizados en campo, con el fin de interpretar los fenómenos y sus significados (Gil, 2021). Los objetivos de la investigación se definen por métodos exploratorios y descriptivos, ya que según Gil (2010), los estudios realizados pretenden describir un fenómeno. En cuanto a la naturaleza de esta investigación, se trata de una investigación aplicada, ya que, según Gil (2010) se pretende proponer nuevas discusiones y/o reflexiones sobre el tema.

La recolección de materiales se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas con docentes y pedagogos de la escuela en cuestión. Se entrevistó a un total de ocho personas. Para comprender más profundamente el contexto de la educación en el territorio, se entrevistó a aproximadamente 10 personas en la Secretaría de Educación de Sabará (Semed), con el mismo cuestionario semiestructurado.

Se seleccionó como muestra una clase de quinto año (5º) de Educación Primaria con niños de 9 a 11 años, con aproximadamente 26 estudiantes. La muestra elegida se basó en la justificación teórica basada en Piaget (2012), que trata la construcción del conocimiento como resultado de la interacción del individuo con el mundo que lo rodea, los intercambios cotidianos con otros individuos, objetos y espacios. Este grupo de edad es la etapa en la que el niño es capaz de asimilar y acomodar los conocimientos construidos, es donde, por tanto, es capaz de expresar opiniones y puntos de vista (Santos; Zamberlan, 2019).

A partir de la referencia bibliográfica ya citada como autores como Löbach (2001), Bonsiepe (1984), Baxter (2000), Camargo y Daros (2018), Cortelazzo *et al.* (2018), Zavadiil (2010), Verganti (2012), Maldonado (2012), Hsuan-An (2017) y Norman (2006), donde

discuten la capacidad del diseño para contar con herramientas que aporten conocimiento y, por ende, ser un facilitador para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Se seleccionaron algunas otras herramientas de diseño, que pueden ser estratégicas, sobre todo aquellas que son muy características en los procesos de co-creación, en la promoción de la enseñanza-aprendizaje, son:

- **Briefing:** forma parte del proceso inicial de cualquier proyecto o investigación sobre un tema determinado. La información básica del contexto ayuda a preparar una actividad. Además, el briefing en el ámbito del diseño se utiliza como un documento que guía el proyecto y/o los procesos hasta su finalización. Aquí los estudiantes pueden recibir toda la información necesaria sobre la actividad y tomar decisiones sobre qué direcciones seguir para su desarrollo.
- **Analogías:** muy comunes en el proceso creativo del diseño, las analogías promueven “el rescate del conocimiento almacenado en la memoria, así como su aplicación en la tarea de diseño, especialmente las analogías formadas entre diferentes dominios (Zavadil, 2019, p. 123)”. Son excelentes en el uso del proceso creativo y el aprendizaje activo, es un facilitador en la búsqueda de conocimientos próximos. Según Zavadil (2019), el uso de los textos como mecanismo puede instigar el uso de analogías y, por tanto, la generación de ideas.
- **Estética y función:** La estética y función de un determinado producto participan de un sistema cultural de símbolos que vislumbra significados y significaciones en el mismo, ya sea en el uso de estrategias psicosenoriales o de teoría del color, mecanismos de sensibilización física y emocional. Es necesario que cuando los niños crean algo, puedan ejercitar el pensamiento de sus acciones en las elecciones de cada detalle. Es necesario estimular la creatividad pensando en los temas de los materiales y su eliminación, abarcando la perspectiva sostenible, hasta las razones de las opciones establecidas por ellos.
- **Aprendizaje cooperativo gamificado:** es una herramienta muy utilizada para la convivencia y el aprendizaje en grupo. Se fomenta la división de tareas en el grupo para llegar a una solución. Aquí se recompensa que sean lo más diversos posible. La gamificación forma parte de estimular a los niños a través del juego y sus posibles premios a la competencia.
- **Presentación y conferencia:** por lo general, esta herramienta está destinada a invitar a hablar a expertos en determinados temas. Aquí es interesante observar que los estudiantes pueden aprender de este tipo de estrategia y reproducir la exposición de sus conocimientos tal como lo hizo el invitado externo.
- **Bloqueo cultural:** es una herramienta de análisis de anuncios masivos que, según Cortelazzo *et al.* (2018), hacen que los niños analicen “estereotipos y seleccionen representaciones de individuos (p. 102)”.
- **Brainstorming:** es una técnica muy presente en los métodos de diseño que colaboran con el proceso creativo de forma espontánea. Su traducción literal significa “tormenta de ideas”. Su aplicación se lleva a cabo de la siguiente manera: a partir de un problema o palabra, los implicados pueden decir espontáneamente todo lo que les venga a la mente sobre el tema dado. Es importante que no haya juicios sobre lo que se dice. Es importante recalcar que en este proceso debe haber respeto y solidaridad por parte de los participantes. Si el tema es “la casa de la abuela”, por ejemplo, ¿qué otras palabras te vienen a la mente? Ejemplo: la casa de la abuela–el café–el pan de maíz–tejer...

- **Centros de interés y exposiciones:** colecciones de artefactos y objetos personales de herencia familiar o memoria afectiva pueden ser llevados al aula como un movimiento para compartir trayectorias personales. Esta actividad pretende abordar la diversidad social y cultural y, en consecuencia, estimular la empatía (Cortelazzo, 2018). En el diseño emocional, esta herramienta es muy común en el proceso de búsqueda de un concepto de proyecto, donde las particularidades sobre el cliente/producto/contexto crean vínculos (Norman, 2006).
- **Juego de roles:** se trata de una herramienta creativa que trabaja las subjetividades del ser. Aquí los estudiantes pueden interpretar diferentes roles sobre personajes o personas que admiran. Es una herramienta que estimula tu identidad, la noción del espacio que te rodea y tu creatividad. En diseño, es muy común utilizar la herramienta para crear personas (personajes ficticios) para poder interpretar mejor un contexto o público objetivo.
- **Discusión:** las discusiones de ideas pueden ser enriquecedoras al inicio, durante y al final del proyecto, porque a través de la comunicación es posible interpretar las dificultades y subjetividades de cada alumno.

Si el diseño se enfrenta a diferentes contextos y desarrolla métodos y herramientas para cada tipo de contexto, significa que se convierte en una herramienta en el diálogo para la enseñanza-aprendizaje, ya que brinda la oportunidad de conocer las especificidades y adversidades profundas del contexto de problematización. Además, el Diseño demuestra ser una herramienta multidisciplinaria cuando propone el diálogo entre saberes y disciplinas de diferentes áreas, transdisciplinaria cuando teoriza a partir de los conceptos utilizados en otras áreas del conocimiento e interdisciplinaria cuando genera integración e interacción del conocimiento con el objeto de estudio (Kistmann, 2014).

Darcy Ribeiro denominó a la práctica pedagógica que prevé al estudiante en su complejidad psicosocial como “Esencialización de Contenidos”, para ello, se consideró que su esencia debía permear la enseñanza interdisciplinaria de contenidos, “las formas de producir conocimiento, la lógica que estructura la construcción y apropiación del conocimiento” (Ribeiro, 1986, p. 99)”. Así, los métodos de enseñanza deben superar las barreras de contenido para resignificar el valor de la trayectoria de los individuos en relación con su desempeño social, cultural, político y económico. Así, Darcy Ribeiro (1986) utilizó una estructura de método de enseñanza donde la interdisciplinaria, la identidad y el territorio eran la columna vertebral para el acceso al conocimiento (*Ver Figura 5*). Su intención era dotar a los profesores de herramientas en el aula que, a su vez, proporcionarían “a sus alumnos de clase trabajadora los instrumentos de lenguaje, pensamiento y acción capaces de destruir su condición de eternamente colonizados” (Ribeiro, 1986, p. 65)”.

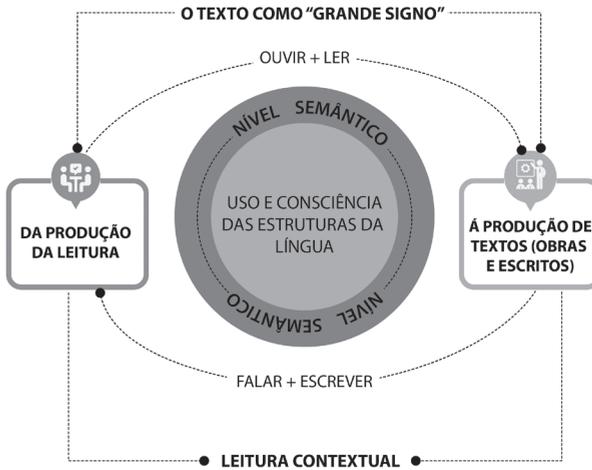


Figura 5.
Síntesis de la
propuesta didáctica, de
Darcy Ribeiro (1986)
(Fuente: adaptado de
Ribeiro, 1986).

Al comprender el contexto de la investigación de campo, buscamos nuevas herramientas y formas creativas de explorar el conocimiento y los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Así, surgió la necesidad de crear un método que pudiera guiarlos de dos maneras: la primera, para poder organizar las actividades propuestas por etapas; el segundo, situar al niño como productor en la construcción de su propio conocimiento sobre el tema. Para ello, a partir de las herramientas y métodos de diseño antes mencionados, se unificó la propuesta didáctica de Darcy Ribeiro (1986), que tiende a resignificar el valor de la trayectoria de los individuos frente a su desempeño social de habitar, ser y convivir, con la intención de desarrollar una metodología de diseño (*Ver Figura 6*) que se centrara en las problemáticas del territorio, abarcando la cultura material e inmaterial. Vale la pena señalar una vez más que los pasos que siguen pueden ser cíclicos y un conjunto de recomendaciones que se pueden enriquecer a lo largo del proceso, en lugar de ser un fin en sí mismo, como se ilustra en la *Figura 6* a continuación.



Figura 6. Plantilla de Propuesta de Diseño Metodológico enfocada en la enseñanza de las tradiciones (Fuente: elaboración propia, 2024).

A partir de la metodología elaborada, ilustrada en la *Figura 6*, es válido observar más de cerca sus etapas, se pueden esbozar algunos lineamientos y métodos de diseño para su implementación por parte del equipo docente, los cuales son:

- **Problematización:** En esta etapa, los estudiantes participan a través de herramientas de lluvia de ideas sobre cómo les gustaría aprender un determinado tema dentro de las disciplinas, ya sea historia, geografía, matemáticas, etc. Si prefieren, por ejemplo, los juegos de mesa, danza, recital, juegos electrónicos, modelos físicos, teatro, etc. O si hay interés por parte de los estudiantes en elegir la herramienta que utilizarán, tales como, por ejemplo, en la herramienta de aprendizaje cooperativo gamificado.
- **Método de análisis-síntesis:** Una vez definida la planificación de cómo se llevará a cabo una determinada actividad, los docentes presentan la propuesta final, abriendo posibilidades temáticas del territorio (monumentos históricos, cultura intangible, gastronomía, etc.),

invitándolos a la discusión con el fin de: observar, analizar, describir, examinar, descubrir, explicar, concluir, interpretar, abstraer, aplicar, experimentar, recrear y crear junto con los estudiantes la propuesta de la actividad. Ejemplo: la actividad tratará sobre la fracción en la asignatura de matemáticas. *¿Cómo puede permear el tema de la ciudad de Sabará? Se puede hablar de equipamiento histórico, cultura material, gastronomía, etc. ¿Puedes dibujar el tema? ¿Se deben abordar concursos sobre determinados temas?*

- **Definición del Problema:** Definición de cómo se presentará la actividad y qué tema del territorio será el antecedente del conocimiento. Ejemplo: Se definió que un determinado grupo hará un teatro representativo utilizando la herramienta de juego de roles sobre los artistas de Sabará. *¿Cómo pueden entrar en contexto las fracciones? El siguiente paso ayudará a llegar a una solución sobre cómo relacionar la disciplina con el tema y con el tema del territorio.*

- **Uso y conciencia de las estructuras del lenguaje:** Investigación exploratoria a través de textos e imágenes de la temática del territorio donde se involucran las dos etapas sugeridas por Darcy Ribeiro (1986): Escucha–Lectura; Hablar–Escribir. Al investigar todo sobre el tema del territorio, el estudiante tendrá más información con la que trabajar. Ejemplo: Si la actividad está relacionada con los artistas de Sabará *¿cómo pueden investigarlos? ¿Hacer entrevistas? ¿Estudiar el material didáctico proporcionado por el ayuntamiento?*⁶ ¿Proponer que llamen a algunos artistas para que hablen y brinden información sobre el tema? Esta etapa es importante para la acomodación de los conocimientos próximos, “escuchar–leer y hablar–escribir” sobre el tema ayuda a dilucidar dudas y preguntas.

- **Método de trabajo experimental y exploratorio:** Experimentación del tema a través de símbolos y arquetipos que trabajan la autoestima del niño frente al tema y los conocimientos adquiridos. Aquí se pueden utilizar algunas herramientas, como la creación de un personaje o arquetipos para experimentar con factores culturales intangibles y promover la apertura en el proceso creativo.

- **Generación de Alternativas:** Experimentación de materiales y métodos guiados por los docentes para la exploración de las capacidades creativas y las diferentes perspectivas que tendrá cada niño sobre el tema propuesto.

- **Ejecución:** Ejecución de la idea propuesta por los alumnos a través de prototipos.

- **Presentación:** Momento de intercambio y presentación del tema. En esta etapa, es importante que los niños se expliquen entre sí su punto de vista en relación a la actividad realizada y la opción de la forma en que eligieron presentarla.

- **Evaluación:** Luego de las actividades puestas en práctica, este puede ser el momento en que el equipo de docentes, pedagogía y dirección escolar evalúen los resultados de las dinámicas.

El Modelo de Propuesta de Diseño Metodológico enfocado en la enseñanza de tradiciones tiene como característica principal la experimentación del pensar y hacer, que valora la representación de las ideas, la opinión de los sujetos involucrados, la forma en que ven el tema, también explora la experimentación de materiales, métodos y herramientas diversas. Se caracteriza por ser una metodología en la que sus etapas no son rígidas y se dirigen hacia la libertad creativa asumiendo varias soluciones y que, en resumen y según

Hsuan-An (2017), “el pensamiento necesita datos, información y conocimiento. Hacer requiere técnicas, habilidades y creatividad (...) pensar-hacer es un proceso creativo y de aprendizaje (p. 206)”.

Consideraciones

Bauman (2013) dilucida que la complejidad de los actores involucrados y del mundo contemporáneo se suman al proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante que la enseñanza se base en un proceso que es instigador, que requiere nuevas competencias y habilidades. Para ello, el autor cita a Gregory Bateson y sus tres niveles que caracterizan la enseñanza/aprendizaje. El primero es el “aprendizaje rutinario”, donde se ejercita la capacidad de memorizar, “memorizar”, “repetir palabra por palabra”, rechazando el proceso de información transgresora. La segunda presupone la “absorción, asimilación e incorporación de nuevos conocimientos” (p.24)”, donde es posible relacionar la actividad que se realiza más allá de ella. Y la tercera, y última, se caracteriza por ser un alto nivel de conocimiento, ya que no solo permite llevar una reflexión más allá de la actividad, sino también darles nuevos significados, nuevos puntos de vista, ser activos y críticos ante lo que se les presenta. Por lo tanto, para que la enseñanza de calidad se perpetúe, es necesario proponer o incluso provocar diferentes formas de “pensar”, este es un desafío que pocos asumen, como lo sería renunciar a las divergencias y contradicciones para entender que son necesarias, y estimulantes, para los debates que avanzan hacia el progreso del conocimiento. Así, “no debemos, por tanto, dejarnos bloquear por contradicciones lógicas, pero no debemos, por supuesto, caer en discursos incoherentes (Morin, 2015: 116)”.

Si el Diseño se entiende primero como “pensar” y “planificar” antes que “diseñar”, se entiende aquí que forma parte de la construcción que considera el conocimiento próximo, que concibe la práctica sobre el desarrollo sociocultural, reflexiva, que permite la acomodación de información en el cerebro de cada individuo, considerándolo complejo, singular y activo en su espacio global e individual de sus experiencias. Así, el diseño puede guiar el aprendizaje a través de un lenguaje que está en constante cambio y transformación, no permitiéndole dar cabida a las vanas certezas que conducen a la oclusión del conocimiento. Así como el conocimiento es maleable y está sujeto a cambios, el diseño también presenta en su columna vertebral su adaptación y reajuste de herramientas y métodos, en diferentes contextos.

La ruptura de paradigmas que rodean a la enseñanza y la mirada cada vez más focalizada en las cuestiones culturales hacen del diseño una herramienta para potenciar también el culturalismo como fuerza organizadora que toca al ser humano. Así, el diseño también es capaz de valorizar la enseñanza de las tradiciones y, por tanto, de enseñar en general, en una perspectiva dialéctica en la que sitúa el fenómeno cultural como un proceso de actividad de constante creación humana y vale la pena recordar que “la herencia transmitida, lejos de ser un objeto natural o una revelación divina, es una objetivación de la acción humana (Coutinho, 2002: 3)”. Si existe una dicotomía sobre el material cultural de la humanidad en la que a veces su concepción metafísica asume un espacio representati-

vo-simbólico de comunidades globales, a veces se percibe que la fuerza de la hegemonía desborda la concepción dialéctica de los pueblos, el diseño es capaz de transgredir la enseñanza, impulsando la reconstrucción del liderazgo intelectual y moral impuesto por un sistema hegemónico de poder (Coutinho, 2002). Así, es responsabilidad de la enseñanza crear conciencia asumiendo la valoración de los saberes y culturas populares locales, que ahora deben reafirmar su valor considerado “innoble” para asumir la conciencia de una memoria histórica “del pueblo” y no “para el pueblo”.

La metodología de diseño que aquí se propone en este trabajo establece la discusión de las tradiciones culturales a través del diseño, ya que considera la experiencia del lenguaje concreto (Freire, 2021) vivida por los niños, respetando el valor subjetivo de los signos, significados y significaciones que se otorgan a las parcelas que trazan la vida de un individuo (Rego, 2014: 77). Por lo tanto, es una metodología que se compromete con el ser humano “para quien las palabras tienen vida porque se refieren a su trabajo, a su dolor, a su hambre. De ahí que esta mayéutica de masas comprometa desde el principio al aprendiz, y también al educador (Freire, 2021: 13)”, como personas concretas en la búsqueda del equilibrio entre las disparidades globales y territoriales.

Thompson (1995), al conceptualizar la concepción simbólica de la cultura, se refiere al dinamismo de los fenómenos culturales y a la búsqueda incansable de significados e interpretaciones en el sistema de signos que permean la sociedad. Así, cuando se consideran los símbolos que provienen de la formación cultural de un pueblo y de sus acciones, se pueden considerar aquellos que provienen de acciones propias del lenguaje o no lingüísticas. El diseño puede entenderse aquí no solo como un configurador simbólico en los objetos de uso, sino su potencial como organizador de prácticas metodológicas de diseño que vislumbran la mejora de la calidad de vida humana. Cuando la responsabilidad de la creación se coloca en manos de los actores docentes, y no en una receta o imposición de arriba a abajo, una conciencia de una cultura que estimula lo inmaterial, quizás, un poco menos efímero -en comparación con los objetos utilitarios en la sociedad de consumo de masas- promoviendo “una cultura, en definitiva, con un poco más de libertad (Flusser, 2001: 199)”. Si el diseño impregna los aspectos socioculturales de una sociedad, por lo tanto, también será “un proceso continuo de constitución y reconstitución de significados y este proceso es típicamente parte de lo que podemos llamar reproducción simbólica de contextos sociales (Thompson, 1995: 202)”.

¿Es posible utilizar el diseño como herramienta para rescatar las tradiciones culturales? No solo es posible, sino que el diseño puede instigar la reflexión sobre por qué se rescatan el conocimiento y las tradiciones. Verganti (2012) señala el potencial que tiene el Diseño para buscar nuevos paradigmas culturales, para abrir posibilidades de innovar y romper con los modelos socioculturales dominantes en determinados grupos sociales. Para el autor, el Diseño es capaz de detenerse a observar los complejos escenarios de la vida contemporánea, dando un paso atrás para ver el futuro. Metafóricamente, dar un paso hacia el rescate de nuestra esencia como ser humano, e ir en busca de ese lugar que nos permita pertenecer, una existencia creativa, rescatar recuerdos que te harán pasar a un futuro libre, pero también, más equilibrado y justo para todos.

Notas

1. Traducido del español, *lifestyle* significa “estilo de vida”, está vinculado a hábitos, elecciones de consumo, actividades y grupos de personas a los que una persona elige adherirse en su vida y rutina.
2. Traducido del español, *influencer* significa “influencer”, alguien capaz de influir en las personas a través de su producción de contenido en las redes sociales.
3. Hipermodernidad es el término creado por el filósofo francés Gilles Lipovetsky para delimitar el momento contemporáneo. El término “hiper” se utiliza para referirse a la exacerbación de los valores creados hoy en día.
4. El *Star-System* era un sistema de contratos exclusivos a largo plazo firmados por actores y actrices con un estudio de Hollywood en particular, que controlaba la carrera y la imagen y decidía qué películas hacer (McDonald, 2000).
5. Para Darcy Ribeiro, la endoculturación es el proceso constante de aprender y asimilar conocimientos sobre la cultura, la política y la sociedad en la que nació.
6. Existe un material didáctico sobre la ciudad de Sabará puesto a disposición de las escuelas por la Municipalidad de Sabará.

Referencias bibliográficas

- Barros, J. M. 2016. Diversidade cultural: os desafios para a promoção e proteção no campo do design. In: Moraes, D., & Krucken (Org.). *Cadernos de estudos avançados em design: design e cultura*. Belo Horizonte: Eduemg.
- Bauman, Z. 2008. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. 2013. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Baxter, M. R. 2000. *Projeto de produto: guia prático para o design de novos produtos*. 2. ed. rev. São Paulo: Blucher.
- Bonsiepe, G. (coord.). 1984. *Metodologia experimental: desenho industrial*. Brasília: CNPq/Coordenação editorial; 82 p.
- Camargo, F. & Daros, T. 2018. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.
- Cortelazzo, A. L. (Org.). 2018. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Coutinho, E. G. 2002. *Os sentidos da tradição*. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador. Recuperado de <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/f777fdae0f704b44711d5cb974fb6369.pdf>>.
- Cross, N. 2004. *Desenhante: pensador do desenho*. Santa Maria: sCHDs Editora.
- Flusser, V. 2017. *O mundo codificado: por uma filosofia do design da comunicação*. São Paulo: Ubu, Editora.

- Freire, P. 2021. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. 2012. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. 2010. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. 2021. *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Atlas.
- Hsuan-An, T. 2017. *Design: conceitos e métodos*. São Paulo: Blucher.
- Kistmann, V. B. Interdisciplinaridade: questões quanto à pesquisa e à inovação em design. *Revista Estudos em Design* (online). Rio de Janeiro: v. 22 | n. 3 [2014], p. 81 – 99 | ISSN 1983-196X. Recuperado de <<https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/viewFile/122/121>>.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. 2015. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Löblich, B. 2001. *Design Industrial: bases para a configuração dos produtos industriais*. São Paulo: Blucher.
- Lourenço, Nelson. 2014. Globalização e glocalização. *O difícil diálogo entre o global e o local. Mulemba* [Online]. Recuperado de <<https://journals.openedition.org/mulemba/203>>.
- Manzini, Ezio & Vezzoli, Carlo. 2008. *O desenvolvimento de produtos sustentáveis: os requisitos ambientais dos produtos industriais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Morin, E. 2015. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Norman, D. A. 2006. *Design do dia a dia*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Ono, M. M. 2004. *Design, cultura e identidade, no contexto da globalização*. *Revista Design em Foco*, vol. I, núm. 1, julho-dezembro, pp. 53-66. Universidade do Estado da Bahia Bahia, Brasil.
- Pacete, L. G. 2023. *Quanto ganham os influenciadores brasileiros: levantamento mostra os valores pagos por ação média contratada considerando faixa de seguidores que pode chegar a até R\$ 180 mil*. São Paulo. Recuperado de <<https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/02/quanto-ganham-os-influenciadores-brasileiros/>>.
- Piaget, J. 2012. *Epistemologia genética*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Portugal, C. 2013. *Design, educação e tecnologia*. Rio de Janeiro: Rio Book's.
- Portugal, C., & Couto, R. M. de S. 2014. A linha de pesquisa design em situações de ensino-aprendizagem. In: COUTO, R. M. de Souza; Portugal, Cristina (Org.). *Design em situações de ensino-aprendizagem: 20 anos de pesquisa no laboratório interdisciplinar de Design/Educação*. Rio de Janeiro: Rio Book's.
- Rego, T. C. 2014. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ribeiro, D. 1986. *O livro dos CIESPs*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Ribeiro, D. 2016. *Configurações histórico-culturais dos povos americanos*. São Paulo: Global.
- Santos, B. D., & Zamberlan, C. O. 2019. Educação, cultura e a construção de uma identidade territorial. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional G&D*, Taubaté, SP, v. 15, n. 6, Edição Especial, p. 251-263, nov/2019. Recuperado de <<file:///C:/Users/clara/Downloads/monica,+5199-11417-1-CE.pdf>>.
- Santos, M. 2014. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Thompson, J. B. 1995. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tomás, M. 2012. *Design Industrial*. Lisboa: EDIÇÕES 70.

- Tomás, M. 2012. *Cultura, sociedade e técnica*. São Paulo: Blucher.
- Verganti, R. 2012. *Design-driven innovation: mudar as regras da competição: a inovação radical do significado de produtos*. São Paulo: Canal Certo.
- Zavadil, P. 2019. *O pensamento por analogias no design: o uso de jogos como ferramenta facilitadora*. Revista LOGO - v.8, n.3, ISSN 2238-2542. Recuperado de <<http://doi.org/10.26771/e-Revista.LOGO/2019.3.06>>.

Abstract: The 21st century is marked by a period of technological revolution, where barriers to communication and access to knowledge have been overcome. Capitalism and consumerism are part of a dominant global logic of life and governance of social, economic and cultural policies. In this increasingly dynamic scenario, it is important to critically analyse the socio-cultural transformations that result from this process and how these can consequently impact not only the culture of a place, but also education. In view of this, the discussion of diversity and its open dialogue is a form of resistance to the freedom of expression of the actors that permeate education. The work therefore seeks to reflect the importance of human and cultural diversity, understanding how Design can be a tool to assist teaching as a form of critical awareness for teaching aimed at valuing territorial traditions and cultural differences. To this end, the work sought to use design methods to outline a methodological proposal aimed at teaching the cultural traditions of the territory, using field research as a basis, carried out at the Escola Municipal Padre Sebastião Tirino, located in the city of Sabará, Minas Gerais-Brazil. Finally, guidelines and orientations were drawn where design can be inserted as a facilitator between teaching and learning and between student and teacher.

Keywords: Design - Traditions - Education - Culture - Society - Territory - Technology - Methodology - Search - Teaching - Research

Resumo: O século XXI é marcado por um período de revolução tecnológica, em que as barreiras à comunicação e ao acesso ao conhecimento foram superadas. O capitalismo e o consumismo fazem parte de uma lógica global dominante de vida e de governança das políticas sociais, econômicas e culturais. Nesse cenário cada vez mais dinâmico, é importante analisar criticamente as transformações socioculturais decorrentes desse processo e como elas podem impactar, consequentemente, não só a cultura de um lugar, mas também a educação. Diante disso, a discussão da diversidade e seu diálogo aberto é uma forma de resistência à liberdade de expressão dos atores que permeiam o ensino. O trabalho, portanto, busca refletir a importância da diversidade humana e cultural, entendendo como o Design pode ser uma ferramenta de auxílio ao ensino como forma de consciência crítica para um ensino voltado para a valorização das tradições territoriais e das diferenças culturais. Para tanto, o trabalho buscou utilizar os métodos do design para delinear uma proposta metodológica voltada para o ensino das tradições culturais do território, utilizando como base a pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal Padre Sebastião Tirino, localizada na

cidade de Sabará, Minas Gerais-Brasil. Por fim, foram traçadas diretrizes e orientações onde o design pode ser inserido como facilitador entre o ensino e a aprendizagem e entre aluno e professor.

Palavras-chave: Design - Tradições - Educação - Cultura - Sociedade - Território - Tecnologia - Educação - Metodologia - Pesquisa - Ensino
