

130 Recomendaciones para el Futuro del Diseño

A continuación se transcriben las 130 Recomendaciones elaboradas por los 527 expositores (ver índice en pp. 325-337) en los 37 conversatorios (ver índice en pp. 317-323) en los que se desarrolló el I Simposio Internacional Agenda del Diseño 2026-2030 que se realizó en el marco de la XX Semana Internacional de Diseño en la Universidad de Palermo en julio 2025.

La lectura de las Recomendaciones pueden abordarse a partir de los 5 Ejes (pp. 45-47) y del Índice de Temas (pp. 49-50). En forma complementaria es importante leer los Textos y Artículos enviados posteriormente al Simposio (pp. 51-247) y los Resúmenes enviados previamente (pp. 249-316) Los mismos no fueron incluidos en la elaboración de las 130 Recomendaciones.

01.

La formación de diseñadores requiere trascender esquemas rígidos y orientarse hacia una **arquitectura curricular flexible**, modular e interdisciplinaria que articule teoría y práctica. Este enfoque no solo reconoce el error como instancia formativa, sino que prioriza la construcción de sentido por sobre la acumulación de información, favoreciendo aprendizajes situados que dialoguen con la realidad social, cultural y profesional.

02.

La formación en diseño se redefine como un proceso flexible y colaborativo, centrado en **competencias transversales** y en la capacidad de responder a escenarios complejos y cambiantes. La flexibilidad curricular debería ir de la mano de estrategias docentes que acompañen a nuevas generaciones en contextos de cambio acelerado, promoviendo el desarrollo de pensamiento crítico y creativo, y construyendo **escenarios de aprendizaje colaborativo** capaces de articular lo analógico y lo digital sin perder la centralidad del sujeto que aprende.

03.

La **organización por competencias** —entendidas como la integración de saberes, habilidades y disposiciones— permite conectar el trabajo en aula con proyectos reales, sostener trayectorias diversas y habilitar dispositivos de evaluación que valoren procesos, autonomía y transferencia.

04.

La configuración contemporánea del conocimiento evidencia un desplazamiento de fronteras entre áreas, lo que interpela la organización curricular del diseño. Más que segmentar trayectos por subcampos estancos, se propone concebir el diseño como conjunto de prácticas integradas que operan en **territorios híbridos**, donde la creación trasciende etiquetas disciplinares y se orienta a problemas complejos. En este escenario, la identidad profesional se construye menos por pertenencia a un campo que por roles emergentes, convergencias y competencias transversales que habilitan síntesis proyectuales en contextos cambiantes.

Superar la mera yuxtaposición de saberes exige **interdisciplinariedad**: trabajo entrelazado, con metas compartidas y estrategias curriculares que alineen propósitos, rutas y evidencias de logro. La transversalidad entre materias y los cruces disciplinares se acompañan por criterios de integración que orienten el proyecto formativo.

05.

El rediseño curricular requiere distinguir tecnología como apoyo y no sustitución, ubicando al diseño como función estratégica en comunicación y comercialización. Se vuelve crucial fortalecer pensamiento crítico y creatividad con profundidad, integrando dimensiones culturales, sociales e interpersonales.

La formación en diseño articula **internacionalización, integración e interdisciplinariedad**, preservando especificidades y anclando la producción en valores identitarios locales y en la **experiencia emocional de usuarios**.

06.

La incorporación de tecnologías emergentes debería sostenerse en una explícita matriz ética explícita y en diálogo con ciencias sociales y humanidades. Considerar los **objetos de diseño como objetos culturales** orienta decisiones con impacto social, político, económico y ambiental, y reclama enfoques inter y transdisciplinarios.

La profesionalización del campo requiere superar la mera coordinación entre disciplinas. La transdisciplina, como salto epistémico, amplía el repertorio de marcos y métodos y fortalece la capacidad de respuesta ante automatismos tecnológicos.

07.

Se converge en un modelo formativo que supera segmentaciones y tecnocratismos para integrar saberes, contextos y actores; instituye la interdisciplinariedad como práctica efectiva, no yuxtapuesta, sostenida por metacognición y consolida **aprendizajes situados mediante encargos reales** y evaluación por competencias; articulando internacionalización, identidad local y responsabilidad socioambiental. Este entramado habilita egresados con **capacidad de comprender antes de resolver**, producir valor y transformar contextos.

08.

La redefinición del vínculo entre investigación y práctica constituye uno de los desafíos más relevantes para la enseñanza del diseño. El modelo de investigación-creación propone reconocer la producción proyectual y artística como forma legítima de generación de conocimiento, superando la visión exclusivamente teórica o documental de la investigación científica tradicional. Esta **articulación entre reflexión y hacer** impulsa la renovación de los currículos.

09.

Las instituciones de educación superior deberían consolidarse como **espacios de investigación y creación**, entendidos no solo como centros de transferencia de saberes, sino como laboratorios donde se articulen pensamiento crítico, empatía y creatividad. Esta perspectiva propone una formación integral en que las herramientas intelectuales y expresivas funcionen como medios para comprender y transformar el mundo.

La investigación-creación, en este marco, permite repensar las disciplinas desde la experiencia y la sensibilidad, integrando razón, emoción y acción. Se propone institucionalizar líneas de investigación-creación en los planes de estudio, promoviendo proyectos integrales que vinculen la producción académica con la experimentación estética, la reflexión crítica y la intervención productiva.

10.

La investigación no es un apéndice de la práctica proyectual, sino su condición de posibilidad: permite ubicar y resignificar los fundamentos de la disciplina, **resolver tensiones entre reproducción y creación**, y elevar el estándar profesional. En términos formativos, investigar integra teoría y práctica, dota de legitimidad a las decisiones y evita el empirismo acrítico.

11.

Una agenda formativa enlaza investigación con docencia, territorio y práctica profesional. Este continuo permite actualizar perfiles, trabajar problemas reales, y **construir redes de colaboración** que integren niveles y actores desde el inicio del trayecto formativo.

12.

Investigar es la vía para sostener la calidad epistemológica, pedagógica y social del diseño. Ello implica reconocer la **creación como forma legítima de conocimiento**. Se requiere articular formación, investigación, territorio y profesión para trabajar problemas reales, profundizar un núcleo actualizado por teorías emergentes, y adoptar tecnologías bajo marcos éticos y en clave inter/transdisciplinaria. Este andamiaje refuerza la pertinencia universitaria, evita el empirismo y orienta una agenda latinoamericana capaz de producir conocimiento nuevo y **transformar contextos con responsabilidad**.

13.

La investigación debería constituir el eje estructurante de la formación en diseño, no como apéndice metodológico sino como práctica que habilita el aprender a aprender en contextos tecnológicos y sociales cambiantes.

Se plantea una actualización curricular que favorezca la **innovación con sentido**, respondiendo tanto a la aceleración tecnológica como a las expectativas de las nuevas generaciones por aprendizajes creativos y no repetitivos.

14.

Instalar la investigación como práctica sistemática desde el grado eleva el perfil de egreso y consolida competencias transferibles (indagación, análisis, argumentación, comunicación académica) esenciales para contextos tecnológicos y sociales inciertos. Lejos de ser un apéndice curricular, **constituir la investigación como columna vertebral del proceso formativo** para desarrollar autonomía intelectual y decisiones de diseño sustentadas en evidencia, reemplazando la lógica de transmisión por la de aprender a aprender.

15.

Superar la separación entre enseñar e investigar exige **convertir el aula en laboratorio de indagación** y de vinculación con problemas reales. La investigación formativa, realizada con comunidades y actores externos (gobierno, industria, organizaciones sociales), favorece aprendizajes situados, sensibilidad ética y cooperación transdisciplinaria, asegurando pertinencia social y eficacia en la resolución de problemas.

16.

La investigación no es un complemento, sino la condición de posibilidad para una formación en diseño pertinente, ética y transformadora. Su institucionalización como eje del currículo permite desarrollar el aprender a aprender, cimentar criterios de calidad y fortalecer el vínculo con necesidades reales del territorio. La **articulación orgánica entre investigación, docencia y extensión** habilita experiencias situadas que integran actores sociales y productivos, y promueven sensibilidad ética y responsabilidad pública.

17.

Es necesario repensar la **educación superior como un sistema en movimiento**, donde la flexibilidad, la creatividad y la reflexión crítica se constituyen en pilares para sostener la actualidad del diseño en el siglo XXI.

Se propone promover políticas institucionales que favorezcan la innovación pedagógica, la experimentación curricular y la construcción de entornos creativos interdisciplinarios, garantizando que la flexibilidad académica se traduzca en aprendizajes significativos y sostenibles.

18.

La **renovación de metodologías de evaluación** y de enseñanza constituye un eje de transformación indispensable para superar modelos tradicionales centrados en la memorización y en exámenes estandarizados. Reconociendo el proceso de aprendizaje como el verdadero objeto de evaluación, atendiendo a la diversidad de ritmos, trayectorias y estrategias de los estudiantes.

Asumir la docencia como un acto compartido, donde la corrección y la retroalimentación se constituyen en instancias de construcción colectiva con **metodologías flexibles, proyectuales y situadas**, integrando el diseño de experiencias en territorios, comunidades y contextos sociales. En este marco, la interdisciplina, el aprendizaje autónomo y la experimentación se presentan como componentes centrales para un modelo educativo que también forme profesionales críticos y sensibles a las necesidades del entorno.

19.

Se propone promover **sistemas de evaluación alternativos** basados en proyectos y portafolios digitales que documenten procesos; capacitar al profesorado en metodologías proyectuales, design thinking y aprendizaje situado. Articular actividades con comunidades externas para fortalecer la pertinencia social de los proyectos académicos.

20.

La educación superior en diseño atraviesa una etapa de transformación en la que los modelos tradicionales pierden vigencia frente a nuevas formas de producción y circulación del conocimiento. Las instituciones se enfrentan al desafío de volverse permeables a las mutaciones culturales, tecnológicas y profesionales del presente.

Frente a la volatilidad del conocimiento y la obsolescencia acelerada de las competencias técnicas, se debería garantizar un anclaje continuo que preserve la identidad académica sin renunciar a la adaptación permanente. Este anclaje no implica rigidez, sino la consolidación de un espacio estable que promueva pensamiento crítico, creatividad y autogestión en los estudiantes. La **creatividad se configura como un recurso estratégico** para afrontar la incertidumbre y sostener la pertinencia del diseño en escenarios cambiantes.

21.

El sistema educativo contemporáneo se encuentra inmerso en un **proceso de reconfiguración estructural** que trasciende las titulaciones tradicionales. La noción de profesión cede terreno ante la de competencia, entendida como un entramado dinámico de saberes, habilidades y actitudes capaces de articularse en distintos contextos productivos y culturales.

22.

Se propone revisar los planes de estudio desde una perspectiva por competencias que integre saberes técnicos, éticos y comunicacionales; fortalecer la alfabetización digital crítica en los programas de diseño; y establecer vínculos con sectores productivos para promover la **actualización constante sin diluir la formación disciplinar**.

23.

Las carreras largas pierden vigencia frente a trayectos formativos breves, modulares y actualizables, en sintonía con las nuevas demandas laborales y con las **expectativas de las generaciones emergentes**. El desafío para las universidades consiste en construir propuestas pertinentes, para equilibrar la agilidad requerida por el mercado y la innovación tecnológica.

La formación de grado debe conectarse con otros ecosistemas educativos para ampliar repertorios y estándares.

24.

La formación en diseño no puede limitarse a proveer mano de obra para un mercado cambiante. Su responsabilidad radica en modelar la dimensión simbólica y pública del diseño, habilitando a sus profesionales para intervenir críticamente en las lógicas productivas, innovar y transformar sectores. Esta orientación requiere revisar las finalidades del currículum y su relación con los campos profesionales, afirmando la autonomía académica y la **capacidad de incidir en agendas** y estándares del ámbito profesional.

25.

La tensión entre flexibilidad y estandarización se expresa en propuestas de ciclos y microcredenciales, junto con la **necesidad de jerarquizar la profesión**. La lentitud de los procesos de reforma amenaza con volver obsoletos los planes de estudio al momento de su aprobación. El desafío consiste en articular agilidad estructural con garantías de calidad y reconocimiento profesional.

26.

La irrupción de estudiantes con trayectorias laborales en curso, impulsa una relectura transdisciplinar de la currícula. Esto exige revisar el **currículum oculto** y diseñar entornos pedagógicos que cuiden la dimensión emocional sin renunciar al rigor formativo.

27.

Se registra un desplazamiento desde ejes de gestión y empleabilidad hacia prioridades, de innovación social y complejidad. Este giro se materializa en tesis y proyectos orientados a salud, inclusión, biodiversidad y nuevos materiales, con una **agenda de diseño centrada en impactos concretos sobre el entorno**.

28.

El viraje didáctico demandado por contextos volátiles exige pasar de clases centradas en la transmisión a **estrategias interactivas y participativas**, con estudiantes activos y marcos de contención para la permanencia.

La formación requiere pensamiento sobre futuros para anticipar tendencias socioculturales, así como plataformas de internacionalización y co-aprendizaje.

29.

La demanda social por trayectos más cortos y ágiles y por entornos colaborativos que potencien creatividad e iniciativa tensiona los currículos extensos. La respuesta institucional pasa por **combinar bases sólidas con formatos flexibles**, incubación de proyectos y redes de apoyo a la autonomía estudiantil.

30.

La inter y transdisciplina como condición de posibilidad para una práctica profesional robusta que supere límites disciplinares y **responda a la complejidad contemporánea**; la integración crítica de tecnologías emergentes, en particular la IA, bajo un encuadre ético que forme criterios de responsabilidad desde la concepción hasta la implementación de proyectos; la internacionalización y el fortalecimiento de trayectos de posgrado; una formación situada que produzca teoría y bibliografía propias, atienda agendas regionales y legitime el diseño como objeto cultural analizado; y la centralidad del usuario para traducir diagnósticos contextuales en soluciones pertinentes.

31.

La consolidación profesional en diseño se concibe hoy como un proceso que rebasa los límites de cada campo, promoviendo equipos y marcos teóricos que circulan entre disciplinas y, más aún, que las trascienden para producir conocimiento y acción integrados. Esta perspectiva no solo diversifica lenguajes y métodos, sino que constituye una **estrategia de resiliencia profesional** ante transformaciones tecnológicas rápidas.

32.

El campo del diseño, al igual que la educación superior en su conjunto, atraviesa una crisis de paradigmas marcada, entre otros aspectos, por la fragmentación del conocimiento y la excesiva especialización. La aceleración global y la competitividad exacerbada han debilitado el sentido de comunidad y aumentado la desconexión entre disciplinas. Frente a este panorama, se propone un **pensamiento sistémico e interdisciplinario del diseño** que reconozca la complejidad de la realidad contemporánea y se asuma como herramienta crítica capaz de reparar, proteger y fortalecer vínculos humanos y territoriales, integrando lo técnico, lo afectivo y lo simbólico.

33.

La formación de las nuevas generaciones exige reconocer sus particularidades y anticipar escenarios de incertidumbre respecto de los futuros profesionales con estructuras pedagógicas que no sean rígidas ni homogéneas, sino que brinden acompañamiento personalizado y promuevan la autonomía. En consecuencia, la tarea docente no debería consistir en imponer modelos cerrados, sino en proveer herramientas permitan **capitalizar los saberes y las experiencias** que cada estudiante aporta.

34.

La **enseñanza es un proceso compartido**, donde la transmisión de conocimientos se complementa con la disposición para aprender junto con los estudiantes, de este modo, se habilitan múltiples trayectorias posibles. Tal perspectiva demanda un acompañamiento pedagógico **respetuoso de la autonomía de cada estudiante** y atento a los cambios sociales y culturales que atraviesan las nuevas generaciones.

Se propone desarrollar dispositivos institucionales de escucha activa y acompañamiento, fomentar proyectos que permitan a los estudiantes explorar sus intereses y motivaciones, y capacitar al cuerpo docente en metodologías flexibles que reconozcan la diversidad de trayectorias.

35.

Asimismo, se reafirma la importancia del rol docente como mediador cultural y diseñador de **experiencias de aprendizaje significativas**, capaz de integrar pedagogía, tecnología y contenido disciplinar para una revisión crítica de los paradigmas vigentes y la construcción de nuevas agendas institucionales.

La formación en diseño debería superar los modelos transmisivos para convertirse en un espacio de construcción colectiva de conocimiento, donde la creatividad y la investigación se integren de manera orgánica con la capacidad de anticipar, reflexionar y transformar.

36.

El acceso ilimitado a la información redefine el rol del docente y del estudiante. En un contexto dominado por la hiperconectividad, el desafío educativo consiste en enseñar a pensar y decidir críticamente. La abundancia informativa no garantiza conocimiento; requiere mediación, selección y criterio. En el diseño, esa capacidad se traduce en formar profesionales capaces de usar los recursos digitales sin depender de ellos, transformando la información en **decisiones proyectuales con sentido**.

37.

La legitimidad del discurso docente se fortalece cuando la enseñanza se nutre de la práctica, la investigación y la reflexión ética. En este sentido, la figura del profesor no solo transmite conocimientos, sino que modela **modos de hacer y pensar el diseño**. La coherencia entre el ejercicio profesional y el compromiso educativo se vuelve indispensable para construir aprendizajes significativos y contextualizados.

38.

La docencia se sostiene en el vínculo y en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Escuchar, atender, comprender y acompañar se jerarquiza frente a escenas marcadas por la incertidumbre, recuperando la **dimensión afectiva y artesanal de la enseñanza como estrategia pedagógica**.

39.

El verdadero diferencial en la educación lo marca el docente como líder crítico y transformador que define la calidad del proceso formativo. Enseñar no se reduce a la transmisión técnica, sino a la **construcción de sentido**: formar diseñadores capaces de analizar, cuestionar y actuar sobre su contexto. De este modo, el aula se convierte en un espacio de aprendizaje consciente.

40.

Trazar un mapa sobre la transformación del rol docente en el campo del diseño. En un contexto atravesado por la digitalización, la hiperconectividad y los nuevos modos de aprendizaje, los educadores se ven interpelados a revisar sus prácticas, su identidad profesional y su responsabilidad pedagógica. Enseñar hoy implica acompañar, inspirar y **construir sentido en diálogo con los estudiantes**, articulando la experiencia profesional, la sensibilidad humana y la actualización constante.

41.

El actual escenario educativo redefine la figura del profesor, que deja de ser transmisor de saberes para convertirse en mentor y acompañante del proceso formativo. Este cambio exige empatía, escucha y capacidad para guiar al estudiante en su propio recorrido creativo. La docencia como ejercicio de **liderazgo pedagógico que equilibra autonomía y orientación** pone en valor la relación humana como condición para el aprendizaje profundo. Ser docente implica hoy **desafiar, inspirar y sostener**, articulando pasión y pensamiento crítico.

42.

El rol docente atraviesa una transformación estructural. Enseñar hoy implica liderar con empatía, actualizarse permanentemente, integrar la experiencia profesional y sostener una pedagogía crítica y humana. El docente se consolida como mediador entre conocimiento, práctica y sentido, promoviendo procesos colaborativos que trascienden la mera instrucción. De este modo, el docente contemporáneo se convierte en un agente capaz de inspirar y acompañar la **creación de futuros más conscientes, inclusivos y sostenibles**.

43.

La universidad latinoamericana actualiza sus marcos pedagógicos hacia experiencias interactivas; integra prospectiva y diseño especulativo con internacionalización para ampliar horizontes. Se extiende al territorio mediante investigación-acción para generar impacto verificable y ofrece **formatos flexibles articulados a ecosistemas emprendedores**. Este reposicionamiento no abdica del rigor académico: lo redefine en clave situada, colaborativa y transformadora.

44.

El diseño contemporáneo enfrenta la responsabilidad de formar profesionales conscientes de su papel como agentes de cambio. La universidad no puede limitarse a reproducir conocimientos técnicos, sino que debe preparar a los estudiantes para participar activamente en la **construcción de campos profesionales que aún no existen**. Este enfoque supone entender la educación como práctica transformadora. La formación de los futuros profesionales no depende solo de adaptarse a los cambios, sino de imaginarlos y construirlos colectivamente desde la docencia y la práctica.

45.

La investigación en diseño debe organizarse en intersecciones que dinamicen el campo, introduzcan nuevos lenguajes y habiliten problemas compartidos; más que yuxtaponerse, las disciplinas se entrelazan y generan zonas comunes de estudio que exigen **métodos no cerrados y lenguajes no exclusivos**.

46.

A nivel formativo se propone ampliar líneas temáticas, evitar restricciones institucionales y promover el **liderazgo de diseñadoras y diseñadores como agentes estratégicos** capaces de leer la complejidad social, cultural, tecnológica, económica y ambiental y posicionar al diseño desde lo local y regional con impacto público.

La evidencia apunta a un doble mandato: construir una investigación en diseño con base epistemológica ampliada, y traducirla en prácticas situadas con actores reales que fortalezcan el liderazgo profesional y el impacto social.

47.

La innovación, en este contexto, no se restringe al ámbito tecnológico sino que supone atravesar la estructura misma de la enseñanza: actualizar programas, revisar autores y metodologías, e incorporar habilidades de gestión, comunicación y pensamiento crítico. La vigencia curricular no depende de agregar contenidos, sino de **revisar continuamente los supuestos epistemológicos** que los sustentan.

48.

La motivación se identifica como un factor decisivo para sostener procesos de aprendizaje en un contexto en el que muchos estudiantes muestran desinterés o falta de vocación inicial. Se enfatiza que la enseñanza no debería ser concebida como una transmisión unidireccional, sino como una experiencia bidireccional donde la **curiosidad, la pasión y la participación activa del estudiantado resultan centrales**.

Para lograrlo, se proponen estrategias que incluyen el uso de metodologías proyectuales, lúdicas y colaborativas, así como la integración de la tecnología de manera crítica y reflexiva.

La búsqueda de aprendizajes significativos se vincula con la posibilidad de relacionar contenidos con la vida cotidiana y con los intereses personales de los estudiantes, fortaleciendo su sentido de pertenencia. De este modo, el rol docente se redefine: más que imponer contenidos, se trata de **provocar, escuchar y acompañar procesos** que ayuden a los jóvenes a descubrir sus pasiones y a sostener el esfuerzo como parte constitutiva de la formación.

49.

La formación en diseño no puede limitarse a la adquisición de competencias técnicas: requiere una **dimensión ética y humanizadora** que coloque al estudiante y su contexto en el centro del proceso educativo. Educar en diseño implica cultivar valores, propósitos y actitudes que trascienden el aula, promoviendo la sensibilidad social, el trabajo colaborativo y la construcción de comunidad. Recuperar la oralidad, el contacto visual y la escucha activa como prácticas formativas que humanizan el vínculo entre docentes y alumnos. Se propone reforzar en los programas académicos instancias de reflexión ética, promover actividades colaborativas vinculadas a problemáticas sociales y culturales, e integrar prácticas pedagógicas que valoren la escucha, el acompañamiento emocional y la formación de comunidades de aprendizaje solidarias.

50.

Salir del aula, trabajar en campo y reconfigurar la propia perspectiva. Ello requiere flexibilizar currículos, actualizar planes de estudio y crear **mecanismos estables de vinculación con sectores productivos y culturales**. El objetivo formativo es que el diseño esté al servicio de requerimientos reales, que ese servicio ingrese en la currícula y que la academia evite la burbuja desconectada de problemáticas globales.

51.

Se reivindica una visión humanista y ecológica: el diseño moldea comportamientos, valores y estructuras sociales; puede promover bienestar, pero también obsolescencia y desigualdad si se limita a la renovación estética. Se pide formar profesionales capaces de **cuestionar modelos hegemónicos**, co-diseñar con comunidades y reconocer saberes ancestrales como conocimiento válido. Ello implica marcos éticos claros para evitar extractivismos simbólicos, asegurar autorías y participación informada, y orientar la investigación y los proyectos, sin perder de vista la viabilidad económica y el liderazgo emprendedor.

52.

Se plantea la **sustentabilidad como un criterio rector de decisión**, especialmente en sectores de alto impacto. Este eje no se reduce a la dimensión técnica ambiental, se orienta a mejorar la vida de las personas, instalar conciencia preventiva en nuevas generaciones y reubicar el propósito del proyecto de diseño en su impacto humano y comunitario.

53.

La sustentabilidad se entiende como un problema complejo que requiere integración de políticas públicas, industria, educación, investigación y comunidad. No hay soluciones universales, es necesario desarrollar **estrategias situadas territorialmente**.

54.

Frente a la crisis ecológica, la sostenibilidad y la eficiencia energética se conciben como obligación ética y curricular. Se insiste en formar una mirada atenta al entorno, capaz de integrar tecnologías de manera crítica y de volver a la observación directa. Hacer trabajo de campo y **reconectar lo digital con lo material**.

55.

Se propone incorporar sostenibilidad, análisis de ciclo de vida e **impacto ambiental desde los primeros niveles hasta el posgrado**, vinculando aula, territorio y extensión. La comunicación pública de la sostenibilidad debería abandonar relatos catastróficos y activar deseos, creatividad y visión de futuro compartida. El objetivo es desplazar el consumo irresponsable hacia la responsabilidad colectiva, combinando creatividad comunitaria con herramientas e instrumentos que vuelvan cotidiana la práctica sustentable.

56.

Se propone pasar de un modelo académico encapsulado a un ecosistema de transferencia que permita monetizar desarrollos, resolver trabas de propiedad intelectual y orientar la investigación a problemas y materiales del territorio. La **integración con el sistema productivo** exige dispositivos de vinculación temprana para estudiantes y un criterio de soluciones locales sustentado en saberes y recursos propios.

57.

Repensar el vínculo histórico entre diseño, tecnología y progreso, desplazando el centro desde la producción de objetos hacia **procesos, experiencias y relaciones**. El diseño debe abandonar el reduccionismo objetual para asumir su capacidad de transformación en la vida humana, con el profesorado como agente de cambio y la investigación como motor metodológico.

58.

Se plantea una investigación que combine **contemplación crítica con capacidad resolutive y transformadora**, superando miradas estrechas y promoviendo la interdisciplina. Se subraya la urgencia de investigar materiales sostenibles y de crear centros y redes de investigación que dinamicen el campo y fortalezcan capacidades institucionales.

59.

Institucionalizar la transferencia de conocimiento con reglas claras de propiedad intelectual y mecanismos de monetización; consolidar metodologías situadas que reconozcan imaginarios, regiones y servicios ecosistémicos para orientar decisiones de diseño; reconfigurar la noción de diseño como práctica relacional y ética; y reinstalar la sostenibilidad y la observación de campo como pilares formativos, vinculando aula, territorio e industria. Este enfoque integrado permite **alinear investigación y producción con identidades locales**, fortalecer la pertinencia social y ambiental del diseño y, a la vez, habilitar su viabilidad económica y cultural.

60.

Se propone a los proyectos académicos **vincular a sus estudiantes con comunidades reales**, integrando criterios de sostenibilidad ambiental y social. La formación debe revalorizar saberes artesanales, cadenas productivas locales y materiales reutilizables, resignificando su uso y simbología. La responsabilidad por la sostenibilidad no puede recaer exclusivamente en el consumidor, se requieren políticas públicas, posventa y reparación por parte de las empresas. El triple impacto guía al diseñador como agente de cambio que soluciona problemas sin crear necesidades artificiales; lo local dialoga críticamente con lo global.

61.

La formación en diseño debería asumir una perspectiva crítica frente a los modelos eurocéntricos que han condicionado históricamente la disciplina, lo que implica reorientarla hacia los contextos locales. El territorio deja de ser concebido como una abstracción y se comprende como un espacio concreto, atravesado de culturas, saberes y memorias. Reconocer la diversidad territorial implica **repensar los planes de estudio desde identidades propias**, integrando oficios, lenguajes y saberes ancestrales que han sido históricamente marginados. Esto supone también formar diseñadores capaces de generar propuestas arraigadas en contextos latinoamericanos, con vocación crítica. La decolonialidad, en este sentido, no se limita a rechazar lo heredado, sino que busca transformarlo y adaptarlo según las necesidades y potencialidades del entorno.

62.

Se propone incorporar en la formación universitaria proyectos vinculados con comunidades locales, integrar perspectivas interculturales y críticas en los programas de estudio y fomentar investigaciones que recuperen saberes ancestrales y prácticas territoriales para **construir un diseño latinoamericano propio y relevante**.

63.

La **reflexión contemporánea sobre el diseño en América Latina** requiere articular una identidad proyectual anclada en contextos, territorios y problemas propios. Ello supone priorizar un pensamiento situado como contrapeso a agendas globales, propiciar un

diseño autóctono tecnológicamente situado y resguardar los ritos, tiempos y procesos de creación que configuran metodologías pertinentes a la región. Se revela la necesidad de una mirada regional que integre conocimientos periféricos históricamente desatendidos.

64.

Reorientar el papel de las instituciones hacia la generación de profesionales críticos y sensibles, capaces de integrar saberes ancestrales en clave de sostenibilidad.

Una noción de **innovación relevante para la región** se define por su construcción de conocimiento con y desde los territorios, por su carácter relacional y por la regeneración de memorias y vínculos.

65.

La actualización pedagógica requiere **enfoques críticos y territoriales** que fortalezcan la relación con sectores productivos locales sin perder la perspectiva social y comunitaria. Mientras la disciplina se desplaza hacia lo inmaterial (experiencias, estrategias), emergen déficits en habilidades manuales y blandas, así como dificultades para propiciar aprendizajes significativos en entornos hiperconectados.

66.

La necesidad de un pensamiento proyectual situado que reconozca la **diversidad territorial y cultural** y que posicione a las instituciones como productoras de conocimiento crítico. La innovación intercultural —vinculada a memorias, vínculos y oficios— exige revisar estándares y criterios de validación para incorporar dimensiones relacionales y simbólicas propias del contexto.

El re-equilibrio de habilidades manuales, blandas, críticas y reflexivas y la actualización de pedagogías situadas en diálogo con sectores productivos, favorecen aprendizajes significativos y responsabilidad socioambiental.

67.

Se plantea la necesidad de construir marcos teóricos y metodológicos propios, enraizados en identidades, memorias y problemáticas regionales. Esta perspectiva reconoce al **diseñador como mediador cultural entre tradición e innovación**, y reclama una creatividad que produzca nuevas narrativas y soluciones sensibles al contexto latinoamericano.

68.

El diseño contemporáneo enfrenta el desafío de integrar de manera crítica **tecnología, ecología y creatividad** en los procesos formativos y profesionales. Las nuevas generaciones demandan propuestas educativas que los vinculen con causas y sentidos colectivos, buscan sentirse parte de proyectos con trascendencia. La dimensión ecológica del diseño, en este marco, no puede reducirse al reciclaje de materiales, sino que requiere incorporar una mirada integral sobre los procesos humanos, productivos y culturales.

69.

La convergencia entre creatividad, conciencia ecológica y tecnología plantea un horizonte en que el diseño se convierte en una herramienta para imaginar **futuros posibles y sostenibles** en diálogo con los modos contemporáneos en que los estudiantes consumen, producen y comparten cultura e incorporan lenguajes y plataformas digitales como espacios legítimos de aprendizaje y producción cultural.

70.

Profesionalizar es también **teorizar el diseño como objeto cultural**, sostener su enseñanza en investigación y métodos de análisis que vinculen producción con dimensiones sociales, económicas, ambientales y de identidad, para orientar decisiones con impacto público. Se propone una agenda de investigación y docencia situadas en el entorno inmediato, con foco en identidad y problemas públicos, para abordar la complejidad regional y producir teorías y bibliografías propias.

71.

Actualización curricular, articulación con el entorno, formación docente reflexiva, desarrollo de pensamiento crítico y fortalecimiento de la investigación-creación constituyen una agenda posible para la educación en diseño en el siglo XXI. El desafío no radica únicamente en formar profesionales competentes, sino en **construir sujetos capaces de pensar, crear y actuar con conciencia sobre el impacto cultural y social de sus proyectos**.

72.

Las generaciones emergentes han transformado radicalmente los modos de aprender y de relacionarse con el conocimiento. Su inmersión temprana en la cultura digital ha configurado una **nueva sensibilidad cognitiva** basada en la inmediatez, la simultaneidad y la interacción. En este escenario se recomienda avanzar hacia aprendizajes híbridos, que se consolidan como modelos pedagógicos que articulan presencialidades, virtualidades y recursos digitales. Integrando equilibradamente conocimiento disciplinar, pedagogía y tecnología y generando experiencias significativas con compromiso y autonomía.

73.

El desafío consiste en reconceptualizar la figura del docente como mediador y diseñador de contextos de aprendizajes flexibles, capaces de conectar con los **lenguajes y expectativas de las nuevas generaciones** sin perder profundidad conceptual ni sentido crítico.

74.

Las nuevas generaciones no constituyen simplemente una categoría etaria, sino una emergencia cultural que reconfigura sensibilidades, lenguajes y formas de habitar el conocimiento. Frente a este cambio, la educación en diseño debería **formar mediadores y tejedores de sentido más que especialistas**, capaces de articular lo local con lo global, lo técnico con lo humano.

Se propone implementar programas de formación docente continua que fortalezcan las competencias tecnológicas y pedagógicas del profesorado, promoviendo el uso crítico de herramientas digitales y metodologías activas que estimulen la creatividad y la reflexión.

75.

La digitalización ha modificado no solo las herramientas de trabajo, sino también las estructuras materiales y simbólicas que configuran **la subjetividad contemporánea**. La formación digital no se limita a incorporar tecnología, sino a revisar las formas de relación, comunicación y producción del conocimiento que esta impone. La educación superior debería asumir un rol activo en la comprensión crítica de estas transformaciones, vinculando la cultura digital con la dimensión humana y social del aprendizaje.

76.

Las transformaciones culturales, tecnológicas y pedagógicas contemporáneas plantean desafíos inéditos para la enseñanza del diseño. La expansión de la virtualidad, la irrupción de la inteligencia artificial, la multiplicación de plataformas digitales y la diversificación de los entornos de aprendizaje obligan a **repensar la relación entre tecnología y conocimiento**.

En este escenario, la enseñanza se redefine como un espacio de mediación entre innovación y sensibilidad, entre técnica y reflexión.

77.

La virtualidad amplió el acceso a la educación, pero también evidenció las tensiones entre la tecnología y la dimensión humana del aprendizaje. Los entornos asincrónicos requieren nuevas competencias como lectura, escritura y autorregulación, tanto para estudiantes como para docentes, alcanzando el verdadero desafío en **recuperar el sentido relacional del aula**.

78.

La enseñanza en diseño, más allá de los medios técnicos, se concibe como una práctica artesanal y sensible, donde el conocimiento se construye colectivamente y el vínculo humano se vuelve condición de posibilidad del aprendizaje. La formación contemporánea debería **jerarquizar la sensibilidad, la creatividad y la colaboración** como pilares de toda propuesta pedagógica, incluso en contextos mediados por pantallas.

79.

Las transformaciones tecnológicas y culturales obligan a repensar los contenidos académicos siendo necesario anticipar estos cambios incorporando **asignaturas emergentes, interdisciplinarias y prospectivas**.

80.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en diseño requiere un **nuevo equilibrio entre lo analógico y lo digital**. Las tecnologías deben seleccionarse con criterio pedagógico, reconociendo que la creatividad y la experimentación manual siguen siendo esenciales. La formación integral implica dominar tanto las herramientas tecnológicas como las técnicas tradicionales, fomentando la adaptabilidad, la interdisciplinariedad y la actualización permanente del cuerpo docente.

81.

La integración de las herramientas digitales en la enseñanza del diseño requiere una revisión del rol docente. Asumir la tecnología como parte de la formación no implica ceder autonomía, sino **empoderar a los estudiantes** y guiar su uso creativo. La resistencia a incorporar herramientas digitales limita la experiencia proyectual y desconecta a las instituciones del contexto real.

82.

La prioridad es educar para decidir con criterio en contextos hiperconectados, **sostener el vínculo humano como condición del aprendizaje** y anticipar futuros mediante currículos interdisciplinarios y prospectivos. Esto supone alfabetización digital con equidad, actualización docente permanente y un equilibrio consciente entre lo analógico y lo digital. Para formar diseñadores capaces de convertir información en conocimiento y conocimiento en transformaciones sociales, económicas, culturales y ambientales con sentido.

83.

La expansión de la inteligencia artificial en los entornos académicos y profesionales del diseño genera un escenario de transformaciones profundas que exige repensar los fundamentos pedagógicos, éticos y epistemológicos de la formación superior. Es necesario fortalecer el pensamiento crítico, la experimentación artesanal y la dimensión humana del aprendizaje frente a los riesgos de homogeneización y dependencia tecnológica. La formación en diseño se proyecta como un espacio de equilibrio entre **innovación y reflexión**, entre técnica y ética.

84.

La tecnología —y especialmente la inteligencia artificial— no debe ser entendida como amenaza, sino como **instrumento de potenciación creativa y profesional**. Sin embargo, su uso acrítico puede derivar en prácticas repetitivas, pérdida del pensamiento propio y homogeneización de resultados. En el contexto académico, el desafío es enseñar a usarla desde el saber, con pensamiento crítico, evitando su utilización como sustituto del proceso creativo o de la reflexión proyectual.

85.

La necesidad de establecer nuevos límites, transparentar procesos y formar criterios de uso responsable se destaca como prioridad. La Inteligencia Artificial debería incluirse en los marcos normativos, epistemológicos y curriculares, favoreciendo un pensamiento crítico y consciente. Por tanto, el reto de la enseñanza consiste en construir nuevas **pedagogías y epistemologías de interacción** que reafirmen el sentido proyectual e interdisciplinario del diseño. El desafío no es solo técnico, sino cultural: construir un pensamiento de diseño latinoamericano que dialogue con la globalidad desde sus propias raíces.

86.

El vínculo entre tecnología y educación demanda un abordaje ético que trascienda la fascinación instrumental. El docente enseña a discernir, a cuestionar y a decidir, formando profesionales capaces de **intervenir creativamente en entornos automatizados**. La educación en diseño se convierte así en un espacio orientado a la formación de sujetos reflexivos, éticos y conscientes de su responsabilidad social.

El desafío consiste en construir una pedagogía que forme profesionales capaces de actuar en entornos internacionales, interdisciplinarios y culturalmente diversos, sin perder la dimensión humana que los define.

87.

La Inteligencia Artificial se perfila como un refuerzo metodológico de **alto impacto para investigar y proyectar**. Habilita simulación de comportamientos inmateriales, generación de variantes morfológicas y estructurales, y tratamiento de grandes bases de datos que alimentan decisiones de diseño. Este uso técnico amplía el alcance y la velocidad de exploración, especialmente cuando los equipos se enfrentan a información heterogénea y requieren integrar múltiples capas de análisis.

88.

En docencia, el uso acrítico de Inteligencia Artificial puede fomentar dependencia y desentrenar competencias de búsqueda, análisis, argumentación y juicio. Se propone reinstalar una cultura del diseño que articule investigación, producción y consumo, trabajando en los solapamientos entre estos ámbitos para sostener la **autonomía intelectual del estudiante**.

89.

El verdadero desafío de la educación en diseño en tiempos de Inteligencia Artificial no reside en incorporar nuevas herramientas, sino en redefinir los procesos formación y la práctica proyectual a partir de ellas. Integrar la Inteligencia Artificial de manera pedagógicamente significativa implica formar docentes y estudiantes capaces de pensar con tecnología, sin delegar en ella la imaginación ni la toma de decisiones. La enseñanza debería sostener su función humanizadora, promoviendo la investigación, la actualización

y la creación colectiva como ejes de un aprendizaje crítico y situado. En este marco, la construcción de una epistemología del diseño contemporáneo requiere una **pedagogía del futuro que preserve lo humano**, fomente la autonomía intelectual y garantice una apropiación tecnológica con identidad latinoamericana.

90.

La formación superior en diseño se enfrenta a un contexto signado por la aceleración tecnológica y los cambios culturales y sociales a nivel global. La velocidad de los cambios redefine los horizontes del conocimiento y plantea la necesidad de **proyectar para la incertidumbre**: formar profesionales capaces de responder a escenarios en constante transformación. Este ritmo vertiginoso, sin embargo, interpela directamente a las instituciones educativas para repensar su papel más allá de la inmediatez del mercado. No se trata de reproducir la lógica del cambio acelerado, sino de ofrecer un espacio de pensamiento crítico y producción de conocimiento que permita comprender y orientar las transformaciones.

91.

El escenario actual evidencia **tensiones entre prioridades del mercado y agendas de investigación** universitaria, con impactos directos en el financiamiento de la producción de conocimiento y en la definición de metas que no queden subordinadas a la lógica de la rentabilidad inmediata. En este contexto, se vuelve clave articular investigación e industria mediante enfoques metodológicos mixtos, problematizar desde el territorio y revisar la noción de tiempo en los procesos formativos, dado que la urgencia por resultados suele desplazar el rigor investigativo necesario para comprender y transformar realidades complejas.

92.

La renovación constante del mercado tensiona currículas y perfiles de egreso, por lo que se propone una formación vinculada con el medio que contemple **empleabilidad e independencia profesional**.

93.

Se delinearán nuevos criterios para orientar la toma de decisiones académicas en la formación en diseño, articulando la vinculación con el sector productivo, el rediseño curricular, la evaluación de aprendizajes experienciales, la orientación a resultados profesionalizantes y el fortalecimiento de liderazgos y competencias para escenarios cambiantes. En este marco, la calidad formativa no depende exclusivamente del rendimiento medido por calificaciones, sino de la **motivación y compromiso académico**.

94.

La articulación sistemática con organizaciones reales potencia aprendizajes situados, eleva la pertinencia social de los proyectos y **mejora la empleabilidad temprana**. La universidad opera como marco coordinador que habilita prácticas con clientes, empresas y organismos, sustituyendo ejercicios simulados por encargos auténticos, incorporando trabajo de campo y contacto con espacios físicos. Este enfoque favorece una permeabilidad recíproca: las instituciones educativas acceden a problemáticas reales y las organizaciones obtienen propuestas innovadoras; a su vez, el estudiantado construye portafolios que acreditan experiencia profesional.

95.

Integrar la industria en el aula y **habilitar que actores externos evalúen procesos y resultados** potencia la autenticidad de las evidencias. Ello supone diseñar experiencias de aprendizaje situado que acerquen al estudiantado a prácticas y estándares profesionales, sin perder la reflexión crítica propia de la academia. La evaluación por roles y competencias en escenarios de co-creación consolida trayectorias formativas más pertinentes y transferibles.

96.

Se demanda acercar la institución académica a la empresa, intervenir en cadenas de valor y orientar la investigación hacia demandas reales del mercado sin renunciar al juicio crítico. La investigación activa se concibe como aquella que dialoga con el entorno productivo para **evitar desajustes entre formación y empleabilidad**, al tiempo que construye una cultura del diseño integrando producción, distribución y consumo para lograr competitividad global.

97.

El campo del diseño contemporáneo experimenta una reconfiguración profunda de los modos de inserción profesional. Las nuevas generaciones perciben en el emprendedorismo una alternativa independiente y, en muchos casos, más deseable que la inserción tradicional en estructuras laborales jerárquicas. Este desplazamiento implica que la universidad asuma un **rol activo en la formación para la autonomía profesional**, promoviendo itinerarios de aprendizaje que habiliten prácticas emprendedoras, interdisciplinarias y sostenibles.

98.

Se propone consolidar líneas curriculares orientadas al desarrollo de proyectos emprendedores, integrando incubadoras, talleres interdisciplinarios y **vínculos con el ecosistema productivo** local como instancias formativas de aplicación real.

99.

La configuración del perfil de egreso requiere formar profesionales capaces de **autogestionar su trayectoria en entornos laborales marcados por la volatilidad** y la aceleración tecnológica. Ello supone articular criterio, visión estratégica de largo plazo y disposición transformadora, desplazando el énfasis desde la mera ejecución hacia una perspectiva profesional que integre emprendimiento y liderazgo de proyectos.

100.

El itinerario formativo prioriza el desarrollo de habilidades blandas (comunicación, cooperación, sensibilidad social) y la consolidación de competencias cognitivas superiores (pensamiento crítico y pensamiento complejo / transdisciplinario) como condición para interpretar problemas reales y articular respuestas con impacto social y pertinencia cultural. En consecuencia, se desplaza el acento desde el saber hacer hacia el **comprender para luego resolver**.

101.

La práctica proyectual significa observación profunda del contexto, comprensión situada del territorio y del usuario, y **construcción de valor simbólico y emocional** más allá de la dupla forma y función. Integrar experiencia, emociones y comunidad favorece la pertinencia y la trascendencia de las soluciones. Esta perspectiva fortalece el criterio y el punto de vista profesional.

102.

La propuesta es reconfigurar planes de estudio integrando campos para diluir compartimentos, promover pensamiento crítico y orientar procesos de aprendizaje hacia la **complejidad relacional entre diseño, sociedad y ambiente**. Este giro puede tensionar expectativas del sector productivo, pero restituye a la universidad su papel de interpelación social y de revisión del sentido del progreso.

103.

La formación debería concretar los aprendizajes mediante **productos y portafolios articuladores entre academia y mercado**. Priorizando la adecuación de la planificación a la realidad y la preparación para un mercado concreto, con la construcción de obras competitivas. Se proponen mallas flexibles para responder a variaciones del entorno y de la demanda.

104.

El sector demanda liderazgo de equipos en procesos productivos, competencias de gestión empresarial y trabajo interdisciplinario, sostenido por habilidades blandas (comunicación, empatía, pensamiento crítico), en una articulación con sectores productivos que mantenga el **diseño como propuesta de valor original**.

105.

Una propuesta formativa sólida requiere **vínculos estables y bidireccionales con el entramado productivo**, sin renunciar a la función crítica. Los desafíos reales impactan especialmente en motivación y compromiso, que deberían complementarse con dispositivos de evaluación rigurosos y andamiajes de mentoreo que garanticen aprendizajes profundos. Asimismo, la orientación a resultados y la adopción de currículos flexibles permiten responder a variaciones del entorno, sosteniendo la pertinencia local y la proyección profesional.

Este ensamblaje —vinculación real, reflexión crítica, flexibilidad curricular y competencias para la complejidad— habilita formar egresados capaces de comprender antes de resolver, proponer valor original y transformar contextos de manera coherente y responsable.

106.

Se requiere un rediseño institucional que proteja la autonomía académica y, al mismo tiempo, configure sinergias de co-producción de conocimiento con el sector productivo. Para ello, la investigación debe integrarse a la comprensión de la industria con metodologías cualitativas y cuantitativas que capten significados, prácticas y datos operativos, habilitando diagnósticos más finos y decisiones de diseño con mayor validez externa.

La misión universitaria no se agota en responder a demandas de corto plazo; implica anticipar, marcar agenda y **jerarquizar la investigación como motor de innovación**. Esto requiere restablecer el liderazgo académico en la delimitación de problemas, el desarrollo de tecnologías socialmente pertinentes y la formación de perfiles profesionales con competencias para ingresar al campo laboral sin renunciar a la producción de conocimiento crítico.

107.

La formación en diseño debe orientar el perfil de egreso hacia la **autogestión con visión estratégica**, sustentada en competencias transversales —habilidades blandas, pensamiento crítico, pensamiento complejo y transdisciplinario— que permitan comprender antes de resolver y decidir.

Se proponen currículos dinámicos y vinculados con el medio, fortalecidos por mentoreo, investigación aplicada y experiencias análogo-digitales.

108.

La universidad debe asumir un rol activo en la construcción de **pensamiento crítico, sensibilidad y autonomía creativa**, orientando los procesos de enseñanza hacia la comprensión profunda, la colaboración y la ética profesional. La educación, entendida como espacio de encuentro y creación colectiva, se posiciona así como el ámbito privilegiado para articular tecnología y humanidad, teoría y práctica, innovación y reflexión.

109.

El pensamiento crítico se constituye como eje central de la formación en diseño y en las disciplinas creativas. Promoviendo una enseñanza que priorice la capacidad de discernir,

argumentar y construir sentido frente a la sobreabundancia de información y las respuestas automáticas que ofrecen las tecnologías contemporáneas. Formar diseñadores críticos implica acompañar procesos de reflexión sostenidos, estimular la interpretación, la lectura profunda y la comprensión de los contextos sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la enseñanza de diseño se consolida como **espacio de pensamiento**.

110.

Las transformaciones tecnológicas, especialmente la irrupción de la Inteligencia Artificial, requieren repensar el lugar del diseñador como sujeto sensible y creativo, con la necesidad de formar profesionales que conserven la capacidad de imaginar, decidir y crear desde la singularidad humana. Ello implica reconocer **el valor del error, de la expresión manual, de la intuición y la sensibilidad**. En este marco, el docente adquiere el rol de acompañar procesos de búsqueda personal, alentando la autonomía y la diferencia como valores formativos.

111.

El aprendizaje significativo en el ámbito del diseño requiere recuperar **la dimensión relacional y experiencial del conocimiento**. Las competencias blandas —como la comunicación, el trabajo en equipo y la resiliencia— se destacan como habilidades esenciales para la inserción profesional contemporánea. En este sentido, el aula se concibe como un espacio de intercambio donde los estudiantes aprenden a construir colectivamente, debatir y reconocer el valor de la diferencia.

112.

La formación contemporánea en diseño enfrenta el desafío de recuperar la empatía, la sensibilidad y la reflexión ética como fundamentos del conocimiento. Los docentes se posicionan como mediadores entre tecnología y humanidad, promotores de experiencias formativas que vinculen teoría, práctica y contexto social. Este enfoque impulsa una pedagogía situada, colaborativa y consciente de su dimensión cultural, donde se entiende al **aprendizaje como construcción colectiva de sentido**.

113.

La formación superior reafirma su compromiso con el pensamiento crítico, la ética y la creatividad humana frente al avance tecnológico. La Inteligencia Artificial, lejos de reemplazar la tarea del docente o del estudiante, interpela a ambos a redefinir sus roles en la producción de conocimiento. Formar diseñadores críticos, sensibles y autónomos implica sostener **una pedagogía centrada en la experiencia, la reflexión y la colaboración**. La formación de diseñadores más que adaptarse pasivamente al cambio, se convierte en espacio de pensamiento, de diálogo interdisciplinario y de construcción de futuro, donde tecnología y humanidad se integren bajo una misma vocación formativa.

114.

La universidad es interpelada a revalorizar su lugar mediante ofertas y trayectorias más flexibles, sin ceder su misión académica. Surge la **flexibilidad como condición para atraer y retener a nuevas generaciones**, al tiempo que la institución lidera la calidad y la excelencia. Preservar el aula como laboratorio de exploración y pensamiento, libre de la presión del principio de eficacia propio del mercado, favoreciendo el protagonismo estudiantil y la apropiación del espacio de aprendizaje, desplazando formatos pasivos hacia dinámicas de co-enseñanza y co-construcción.

115.

El ecosistema formativo se reconfigura por la **proliferación de trayectos cortos y plataformas**. Esto demanda renovadas respuestas curriculares (trayectorias, extensión, certificaciones) y pedagógicas (velocidad de actualización, experiencias auténticas), sin perder el horizonte universitario.

116.

Frente a módulos puntuales y aprendizajes atomizados, se **reivindican las metodologías integrales**, estructura curricular, investigación y vinculación con la sociedad. El valor no reside solo en la transmisión de contenidos, sino en articular procesos, actores y problemas públicos con estándares académicos.

117.

Ante demandas cambiantes, se perfila instituciones capaces de ofrecer educación continua, diplomados y **microcredenciales** validadas institucionalmente, manteniendo estándares de calidad y sentido público. La certificación rigurosa de competencias puede coexistir con títulos, ampliando el acceso sin deteriorar la formación.

118.

La revalorización de la universidad no depende de ajustarse al mercado sino de afirmar su especificidad académica —investigación, método, crítica y responsabilidad social— mientras habilita trayectorias más flexibles y pertinentes.

Resguardar el aula como espacio de experimentación y no de mera eficiencia, rediseñar planes y dispositivos de enseñanza para convivir con itinerarios cortos, microcredenciales y validaciones de competencias sin diluir estándares, comunicar con claridad el valor diferencial del título y de la experiencia universitaria y actualizar la propuesta formativa ante la Inteligencia Artificial. En síntesis, una universidad capaz de certificar con rigor, formar con sentido y vincular con la sociedad, sin abdicar de su misión crítica, podrá **liderar el nuevo ecosistema de saberes**.

119.

Concebir **el currículum como un laboratorio** implica reconocerlo como un dispositivo dinámico que interroga sus propias prácticas, desafía normas y se reescribe a la luz de transformaciones sociales y ambientales. Un currículum vivo requiere conectar con la identidad del estudiantado, integrar la realidad social de manera directa y sostener un enfoque ético que oriente las decisiones de diseño, producción y consumo. Esta perspectiva vincula íntimamente docencia e investigación con agendas contemporáneas, transformando el currículum en una herramienta para imaginar futuros alternativos y actuar sobre ellos.

120.

Reconocer la emergencia de diseñadores provenientes de comunidades locales y abrir el currículum a intercambios culturales simétricos que resitúen conocimientos y lenguajes, para reorientar la formación hacia la **pluralidad de saberes y prácticas**.

121.

El **currículum orientado a la comunidad** exige fomentar pensamiento crítico, experimentación y colaboración para enfrentar nuevas problemáticas. La flexibilidad curricular deviene condición para explorar soluciones contextualizadas y socialmente pertinentes.

122.

El currículum es una construcción social, situada y no neutral. Su carácter vivo refleja tensiones, disputas y orientaciones ideológicas que conviene explicitar para sostener una toma de posición pedagógica coherente con los fines de la educación en diseño.

En síntesis, la evidencia reunida sostiene que el currículum en diseño es un dispositivo vivo, capaz de articular una formación significativa centrada en el estudiantado con una **orientación transformadora del campo profesional y del entorno**.

123.

La consolidación de trayectorias profesionales por fuera de los circuitos educativos tradicionales tensiona el valor exclusivo del título como mecanismo de legitimación. En paralelo, la innovación tecnológica habilita rutas cortas de certificación particularmente visibles en campos digitales, lo que ubica a las instituciones de educación superior ante el **desafío de redefinir su propuesta de valor académico**.

124.

El panorama plantea las instituciones de educación superior en diseño a redefinir su valor diferencial en tres frentes convergentes: **resituar la certificación académica en un ecosistema de validaciones múltiples**, priorizando calidad formativa y pertinencia social;

desarrollar una epistemología latinoamericana del diseño que articule herencias culturales, problemas territoriales y proyección crítica de futuro; e integrar tecnologías sin perder la verificación material, el juicio proyectual y la solvencia profesional frente a contextos reales. Este triple movimiento permite sostener la legitimidad de las instituciones educativas, fortalecer su función pública y formar diseñadores capaces de transformar su entorno desde marcos de referencia propios y responsables.

125.

Las perspectivas indican que las instituciones educativas deberían responder de manera proactiva a las necesidades sociales y reposicionarse como **agente legitimador de la disciplina y del conocimiento**. Ello implica reconstruir la confianza pública frente a narrativas que presuponen una pérdida de protagonismo institucional, y fortalecer puentes con políticas y problemas reales. Este enfoque demanda que la formación y la investigación se orienten a impactos verificables, sin renunciar a su función crítica y a su responsabilidad ética en la vida pública.

126.

La pertinencia latinoamericana del diseño se asienta en pensar y hacer desde el territorio, así como reconocer saberes locales. La agenda decolonial se traduce en ampliar la inclusión, en alianzas con sector público y marcas para visibilizar talentos emergentes, y en **innovaciones que valoran lo simbólico y lo relacional**. Se destaca la necesidad de marcos metódicos que precisen el **rol del diseñador en clave reflexiva y social**. La retórica aplicada al diseño aporta fases y dispositivos para negociar sentidos, construir persuasión pública y mejorar la eficacia social de las propuestas.

127.

La expansión de certificaciones alternativas, microcredenciales y aprendizaje mediado por tecnología reconfigura el **valor del título académico**. En varios campos, el mercado reconoce idoneidades construidas fuera de los trayectos formales, lo que coloca a las instituciones en una encrucijada: defender la calidad y la excelencia académica, a la vez que adaptan sus dispositivos de reconocimiento y vinculación con ecosistemas de innovación.

128.

Las instituciones educativas latinoamericanas tienen una responsabilidad indelegable: legitimar y orientar el campo del diseño articulando Estado, comunidades y sector productivo desde una epistemología propia. Para cumplirla, deben reafirmar su función mediante agendas de impacto verificable, anclar los proyectos formativos en el territorio y, más allá de habilitar competencias profesionales, **construir marcos de sentido y herramientas colectivas** que permitan al diseño incidir de manera efectiva en los desafíos de nuestras sociedades.

129.

El campo académico atraviesa una transformación que redefine la enseñanza del diseño como práctica reflexiva. Las instituciones están llamadas a formar profesionales que no solo se adapten al cambio, sino que lo comprendan críticamente y contribuyan en su orientación. En este marco, el diseño se afirma no solo como disciplina proyectual, sino también como ámbito para **imaginar futuros posibles**, fortalecer la cohesión comunitaria y consolidar la responsabilidad del **diseñador como agente activo de transformación de su entorno**.

130.

La aceleración tecnológica, las transformaciones del mercado laboral, la irrupción del emprendedorismo como horizonte profesional y la expansión de nuevas sensibilidades culturales redefinen las condiciones del aprendizaje y de la práctica proyectual. En este escenario, las instituciones de formación superior se enfrentan al desafío de articular innovación y reflexión, de acompañar el cambio sin subordinarse a su velocidad, y de sostener su función crítica como **espacio de pensamiento, investigación y creación**.