

Fecha de recepción: febrero 2026
Fecha de aceptación: abril 2026

La Dialéctica Sumergivo-Escópica en la Educación del Diseño: Un Modelo para la Generación Centennial

Fabián Bautista Saucedo ⁽¹⁾

Resumen: La experiencia estética es un factor fundamental para los universitarios centennial, su afinidad por las sensaciones es una característica que les distingue. Este artículo propone un modelo pedagógico para la educación del diseño basado en la dialéctica entre lo sumergivo (inmersión contextual) y lo escópico (observación distanciada). Desde la visión de Christian Metz, el régimen escópico se comprende más allá de una percepción natural al ser una construcción mediada por un dispositivo (el aula o el taller de diseño) que estructura la mirada.

Enmarcado en el aprendizaje experiencial de David Kolb, el modelo articula: una Experiencia Concreta sumergiva mediante proyectos, de preferencia reales; una Observación Reflexiva donde, siguiendo a Metz, el estudiante asume el papel de espectador analítico frente a su trabajo, reconociendo la “ausencia” del objeto de diseño para analizarlo críticamente; la Conceptualización Abstracta de los principios hallados; y la Experimentación Activa en una nueva iteración de diseño que solucione la problemática encontrada por el estudiante. Esta dialéctica es un catalizador clave: la inmersión genera motivación y contexto auténtico para el centennial, mientras la mirada escópica, consciente de su propio dispositivo, desarrolla un pensamiento crítico y estratégico fundamental para el diseñador contemporáneo.

Palabras clave: Centennials - educación del diseño - aprendizaje experiencial - régimen escópico - sumergivo

[Resúmenes en inglés y en portugués en las páginas 255-256]

⁽¹⁾ Ver CV de Fabián Bautista Saucedo en la p. 256

Introducción

La educación del diseño en la actualidad enfrenta un reto sin precedentes, la necesidad de un enfoque emocional para dirigirse a la Generación Centennial. Esta cohorte demográfica, también conocida como Generación Z, constituye el primer grupo humano cuyo desarrollo se ha dado dentro de un ecosistema mediático saturado por la conectividad

digital permanente. La condición de «nativos digitales», lejos de implicar una adaptación armónica al entorno tecnológico, ha derivado en una reconfiguración profunda de los procesos perceptivos y de la construcción identitaria.

Esto deriva en una paradoja existencial de considerable complejidad debido a que, por un lado, su socialización y acceso al conocimiento están mediados por interfaces digitales que demandan una presencia continua con un promedio documentado de 7.2 horas diarias de exposición a contenido digital. Por otro lado, esta inmersión produce efectos contradictorios puesto que el 73% de esta población experimenta una fatiga digital significativa (Bell, 2025). Este agotamiento va más allá de lo fisiológico, es la expresión de una saturación que desborda la capacidad de procesamiento simbólico del individuo (Taylor, 2025).

Ante esta situación, la pedagogía se enfrenta dos vicisitudes; la primera es una notable disminución en la tolerancia hacia experiencias comunicativas de carácter unidireccional. La cátedra tradicional donde alguien expone y los estudiantes escuchan de manera pasiva, es un planteamiento anacrónico. La segunda es el surgimiento de un anhelo contradictorio pero comprensible de la «profundidad sobre la distancia». Esta ansia conduce a la búsqueda de experiencias de conexión auténtica, caracterizadas por la densidad significativa y la presencia corporal, cuya consumación efectiva parece encontrarse predominantemente en las interacciones que ofrece el mundo físico, en resistencia a la fugacidad y el desarraigo de la experiencia digital (Taylor, 2025).

El presente ensayo propone un modelo pedagógico basado en la dialéctica sumergivo-escópica como marco conceptual para abordar la problemática descrita. Dicha propuesta surge de la necesidad de articular, en el espacio formativo del taller de diseño, una respuesta estructurada que transforme la fatiga digital y el ansia de profundidad en dinámicas productivas para el aprendizaje proyectual. El modelo propuesto establece una conjunción teórica al articular el ciclo del aprendizaje experiencial desarrollado por David Kolb con el concepto de régimen escópico formulado por Christian Metz en el contexto de la teoría cinematográfica. Esta articulación responde a la necesidad de integrar en el acto pedagógico, la inmersión sensible en la experiencia (lo sumergivo) con la construcción de una mirada analítica y distanciada (lo escópico).

Para dotar de estructura dinámica a esta integración, recurriremos a la ontología fenomenológica de Jean-Paul Sartre, organizando la exposición del modelo a través de las categorías dialécticas de tesis, antítesis y síntesis. De este modo, la tesis corresponderá a la fase sumergiva del proceso; la antítesis, a la dimensión escópica o de distanciamiento crítico; y la síntesis, a la praxis del proyecto como momento de superación y transformación. Finalmente, y con el propósito de evitar que el modelo derive en un formalismo mecanicista, se integrará la propuesta de evaluación integral de Mónica Valenzuela como el dispositivo pedagógico que permite humanizar el proceso, asegurando que el ciclo dialéctico opere efectivamente al servicio del desarrollo de una subjetividad de diseño crítica, sensible y autónoma en el contexto del taller contemporáneo.

I. Tesis: Lo Sumergivo y la Experiencia Concreta (La Inmersión como Reclamo Estético)

La tesis de este modelo se fundamenta en lo sumergivo, que en el ciclo de Kolb corresponde a la Experiencia Concreta (Peterson, DeCato y Kolb, 2015). Para los universitarios pertenecientes a la Generación Centennial, la inmersión más allá de ser un proceso técnico, implica una percepción psicológica de presencia: la sensación de «estar allí» dentro de una narrativa o entorno virtual. Esta cualidad experiencial adquiere una relevancia pedagógica fundamental si consideramos que la fatiga digital reportada por esta generación deriva de la cantidad de estímulos recibidos y de su naturaleza fragmentaria, unidireccional y desprovista de anclaje corporal (Chang y Suh, 2025). El llamado *scrolling en* redes sociales representa un reflejo mecánico ante el aburrimiento que de manera paradójica genera estados de ánimo de alerta constante en un ambiente aislado de interacción personal. Si bien se suelen compartir los destellos de símbolos que se consideren como destacables al interactuar en redes sociales digitales, esta acción se enmarca en lo efímero y banal.

De manera opuesta, lo sumergivo, entendido como dispositivo pedagógico, opera entonces como un reclamo estético en el sentido más originario del término *aisthesis*: una invitación a sentir y a percibir con todo el cuerpo, recuperando la densidad de la experiencia que la interfaz digital ha diluido. Si se diseñan experiencias de aprendizaje sumergivas, el proceso se convierte en un recorrido que integra conocimientos a través de sensaciones que se impregnan en las emociones de los estudiantes al privilegiar la experimentación de situaciones por encima de la mera memorización de conceptos, leyes, metodologías o tecnicismos.

Puede ejemplificar este planteamiento, una actividad de aprendizaje donde los estudiantes experimenten el concepto de *punctum* de Roland Barthes (2020) a través de la búsqueda de fotografías donde sus seres queridos se manifiesten a través de la referencia simbólica del «esto ha sido». Es común que los jóvenes se conmuevan hasta las lágrimas al recuperar imágenes de sus abuelos, familiares entrañables o amigos cercanos que hayan fallecido o se encuentren lejos. Con este caso podemos vislumbrar que aproximar la teoría desde lo sumergivo, es una experiencia significativa donde los Centennials aprenden en comunidad al compartir sus emociones más profundas. La clave es favorecer el ambiente para la construcción colectiva de narrativas sensibles en el aula, donde cada estudiante se sienta en libertad de participar.

I. Presencia, Interés y Emoción

La investigación en entornos de realidad virtual (VR) demuestra que el interés y la emoción son los factores con mayor impacto en la construcción de la presencia. Este hallazgo, proveniente de los estudios de interacción humano-computadora, posee implicaciones que trascienden el ámbito tecnológico para guiar el diseño de experiencias pedagógicas en el taller de diseño contemporáneo. La presencia (entendida como la ilusión perceptual de no mediación, esto es, la sensación subjetiva de «estar allí» en un entorno aunque se sepa que es artificial) no se genera únicamente por la fidelidad técnica del estímulo, se trata de

una implicación afectiva del sujeto con el contenido percibido. Los estudios de Witmer y Singer (1998), así como las investigaciones de Riva (2022) sobre la presencia como experiencia emocional, coinciden en señalar que el involucramiento psicológico, alimentado por el interés intrínseco y la activación emocional, constituye el principal predictor de la sensación de presencia.

Trasladado al terreno pedagógico, este hallazgo sugiere que la calidad de la experiencia educativa depende de la capacidad del dispositivo didáctico para generar un vínculo afectivo entre el estudiante y la situación de aprendizaje. Cuando el aula de diseño se transforma en un entorno inmersivo mediante la introducción de proyectos reales, contextos auténticos y problemas situados, se produce una reconfiguración profunda de la posición subjetiva del estudiante. Se evoluciona de ser un espectador pasivo que recibe información para convertirse en un agente activo que habita una situación que plantea un problema. La noción de «proyecto real» va más allá de lo pragmático o profesionalizante, al convertirse en una situación de aprendizaje que conserva la complejidad, la incertidumbre y la densidad ética de la práctica del diseño fuera del aula.

Al enfrentarse a un problema que trasciende el ejercicio académico, un encargo con comunidad real, una necesidad social concreta, una intervención en el espacio público, el estudiante activa mecanismos psicológicos distintos a los que operan en el ejercicio simulado. La responsabilidad, la urgencia y la posibilidad de incidencia real generan un nivel de involucramiento afectivo que la asignación pedagógica abstracta no puede alcanzar. Se produce así lo que los teóricos de la experiencia educativa denominan «implicación existencial»: el estudiante invierte algo de sí mismo en la tarea porque la tarea le devuelve la imagen de su propia capacidad de agencia sobre el mundo (Gusdorf, 1973).

Esta fase satisface una necesidad psicológica particularmente aguda en la subjetividad Centennial: la búsqueda de «micro-alegrías» como mecanismo de resiliencia frente al agotamiento crónico. El concepto de micro-alegrías, desarrollado en la psicología positiva contemporánea, designa aquellas experiencias de pequeña intensidad pero alta frecuencia que permiten sostener el equilibrio afectivo en contextos de fatiga sostenida (Bell, 2025). La generación Centennial, expuesta a un flujo constante de información y demandas digitales, ha desarrollado una sensibilidad particular hacia estos pequeños núcleos de satisfacción inmediata que interrumpen la monotonía del agotamiento.

Sin embargo, la paradoja reside en que las propias plataformas digitales que prometen estas micro-satisfacciones, el *like*, el comentario, la notificación, tienden a producirlas en un formato efímero y desencarnado que, a largo plazo, profundiza la fatiga en lugar de aliviarla. La fase sumergiva del modelo pedagógico propuesto ofrece una alternativa cualitativamente distinta: micro-alegrías que emergen de la interacción real con el mundo, de la manipulación de materiales, de la percepción de progreso tangible en un proyecto, del reconocimiento presencial por parte de pares y docentes.

Esta secuencia pedagógica implica, además, una inversión significativa de la temporalidad tradicional del aprendizaje academicista. La fase sumergiva propone conectar emocionalmente con el contenido antes de procesarlo intelectualmente, privilegiando la vía afectiva como puerta de entrada al conocimiento. Esta inversión encuentra fundamento en las neurociencias afectivas contemporáneas, particularmente en los trabajos de Antonio Damasio (1994) sobre el marcador somático y el papel de la emoción en la toma de decisiones.

Damasio demuestra que la emoción posibilita la racionalidad puesto que sin capacidad de sentir, la persona pierde también la capacidad de decidir. Aplicado al diseño, esto implica que la formación del criterio proyectual no puede prescindir de una fase de sensibilización afectiva que anteceda y fundamente la elaboración conceptual. El estudiante que primero siente la complejidad de una situación, las vicisitudes del usuario, la textura de un material, la atmósfera de un espacio, desarrolla una capacidad de análisis fino.

La emoción, lejos de ser un obstáculo epistemológico, se convierte en el vehículo que transporta al estudiante hacia el interior de la problemática proyectual, algo que la simple transmisión de conceptos no puede alcanzar. Esta inversión opera en dos direcciones: por un lado, profundiza la motivación que surge del interés por la actividad misma y no de recompensas externas; por otro lado, genera huellas mnémicas más densas y duraderas, toda vez que la investigación en psicología cognitiva ha demostrado que los contenidos asociados a experiencias emocionales se consolidan con mayor eficacia en la memoria de largo plazo. Para el estudiante Centennial, habituado a la fugacidad de la información digital, esta densidad mnémica constituye una experiencia restauradora. El conocimiento deja de ser ese flujo indiferenciado que atraviesa la pantalla para convertirse en una marca subjetiva, en una experiencia que se inscribe en el cuerpo y en la memoria con la consistencia de lo vivido.

2. El Aprendizaje Encarnado

Siguiendo a Peterson, DeCato y Kolb (2015), el aprendizaje es un proceso encarnado donde la cognición es influenciada por las experiencias físicas. Esta perspectiva, fundamentada en las ciencias cognitivas de segunda generación, supera el dualismo cartesiano que separa mente y cuerpo para proponer que todo pensamiento, incluido el pensamiento proyectual, está moldeado por la estructura del cuerpo y por nuestra capacidad de movernos y actuar en el espacio. Los autores establecen una correspondencia teórica entre las dimensiones dialécticas del ciclo de aprendizaje de Kolb y el marco del Análisis de Movimiento de Laban (LMA), generando una tipología integrada que expande la descripción de los estilos de aprendizaje para incluir sus afinidades con patrones de movimiento específicos. Esta integración sugiere que las disposiciones cognitivas se manifiestan a través de configuraciones corporales y cinéticas particulares.

Los estilos de aprendizaje caracterizados como concretos, entre los que se encuentran el Iniciador o el Experimentador en la tipología de los estilos de aprendizaje de Kolb 4.0 (Peterson, DeCato y Kolb 2015), se asocian con patrones de movimiento fluidos, ligeros y multifocales. El estilo Iniciador, que combina las fases de Experiencia Concreta y Experimentación Activa, tiende a manifestarse corporalmente a través de una disposición a la acción espontánea, a la exploración táctil y a la ocupación del espacio. El Experimentador, por su parte, privilegia el movimiento continuo, la manipulación directa de materiales y una cualidad de adaptación que permite la prueba y el error sin rigidez. Estas observaciones, fundamentadas en entrevistas y observaciones de movimiento con estudiantes evidencian que la disposición corporal condiciona el aprendizaje.

En esta fase, el diseño puede concebirse como una vivencia, no como un conjunto de procedimientos mecánicos. La implementación pedagógica de esta perspectiva implica resignificar el taller de diseño como un espacio de experimentación sensorial donde el movimiento y la experimentación actúen como catalizadores de la curiosidad y la motivación intrínseca. Se trata de recuperar lo que Walter Benjamin denominaba la capacidad mimética, esa disposición humana a establecer correspondencias sensibles con el mundo que nos rodea mediante la incorporación de sus ritmos, texturas y resistencias. Para el estudiante Centennial, habituado a la mediación digital que suspende la corporalidad y privilegia la visión como sentido hegemónico, la reincorporación de la experiencia física, la textura del material, la experimentación fuera del aula, la escala espacial comparada con el cuerpo, la gravedad como factor de diseño, opera como una revelación que reactiva el deseo de aprender. El cuerpo, que en la experiencia digital permanece mayormente inmóvil y pasivo frente a la pantalla, recupera en esta fase su protagonismo como órgano de conocimiento.

La propuesta de Peterson, DeCato y Kolb sugiere además que aumentar la flexibilidad de movimiento, entendida como la capacidad de desplazarse a través del espacio con fluidez, proporciona un catalizador para el aprendizaje y promueve la flexibilidad cognitiva. Esta hipótesis tiene implicaciones directas para la pedagogía del diseño ya que si el estudiante es capaz de moverse con soltura desarrollará la capacidad de alternar entre diferentes modos de aproximación al problema proyectual. La rigidez corporal, por el contrario, tenderá a correlacionarse con una rigidez cognitiva que obstaculiza la generación de soluciones innovadoras. El taller de diseño, bajo esta perspectiva, debe incluir momentos de trabajo que fomenten la dimensión corporal: ejercicios de manipulación material sin un objetivo productivo inmediato, exploraciones espaciales que impliquen el desplazamiento del cuerpo, dinámicas de trabajo colaborativo que requieran coordinación motriz.

La fase sumergiva propone que el diseñador debe primero sentir el mundo que pretende transformar, para luego pensar las transformaciones que desea operar. Esta secuencia ape-la a la reflexión fundamentada en una base experiencial densa y significativa. El conocimiento que emerge de la experiencia encarnada es más resistente al olvido y se encuentra disponible para la transferencia a situaciones novedosas. Para la subjetividad Centennial, fatigada por la sobreabundancia de información desencarnada, esta recuperación del cuerpo como núcleo del conocimiento constituye una estrategia pedagógica efectiva y una forma de reparación psicológica. Además, la experiencia de aprender con todo el cuerpo restaura la unidad de una subjetividad que la cultura digital ha contribuido a fragmentar.

II. Antítesis: Lo Escópico y la Observación Reflexiva (La Distancia Crítica del Dispositivo)

La antítesis surge como una ruptura necesaria con la inmersión total para evitar la alienación. Si la fase sumergiva propone una implicación afectiva y corporal del estudiante en la situación de diseño, esta segunda fase introduce un movimiento dialéctico de distanciamiento sin el cual la experiencia permanecería en el nivel de lo vivencial, incapaz de

elevarse a conocimiento reflexivo. La alienación que se busca evitar es doble; por un lado, la alienación del sujeto que se pierde en la experiencia sin poder objetivarla; por otro, la alienación narcisista que confunde la proyección emocional propia con la estructura objetiva del problema. Para fundamentar teóricamente esta operación de distanciamiento, introducimos el concepto de régimen escópico desarrollado por Christian Metz (2016) en el contexto de la teoría cinematográfica, aplicándolo de manera metafórica al taller de diseño como dispositivo pedagógico.

El régimen escópico designa el conjunto de relaciones que se establecen entre el espectador y la imagen, relaciones que son construidas por el dispositivo cinematográfico. Trasladado al diseño, este concepto permite analizar cómo la mirada del diseñador sobre el problema, sobre el usuario, sobre su propio proceso, se encuentra estructurada por mediaciones que es necesario hacer conscientes. La Observación Reflexiva del ciclo de Kolb encuentra así en la teoría metziana un desarrollo que enriquece su comprensión, más allá de la observación, es necesario comprender las condiciones del problema de diseño, su contexto y las relaciones entre los actores.

1. La Enunciación Impersonal de Metz

Frente a la inmersión *humanoide*, donde cada persona se pierde de forma narcisista en el objeto al punto de confundir sus proyecciones con la realidad de lo percibido, Metz propone el concepto de enunciación impersonal como alternativa teórica y ética. La enunciación impersonal es el reconocimiento de que toda producción de sentido está mediada por estructuras que trascienden al sujeto individual. En el cine, la enunciación impersonal es aquella que, en lugar de ocultar el dispositivo tras una aparente transparencia, permite entrever las huellas de su construcción. El diseño, bajo esta óptica, no debería entenderse como una comunicación natural, fluida, espontánea puesto que no puede permitirse la ilusión de transparencia donde quien diseña expresa directamente su interioridad. Por el contrario, el diseño es una construcción deliberadamente mediada por un dispositivo que estructura la mirada. Ese dispositivo es, en nuestro contexto, el aula-taller concebido como un aparato pedagógico que organiza las posiciones subjetivas, los tiempos de trabajo, los modos de expresión verbal y las formas de visibilidad del proceso proyectual.

En este sentido, la mirada escópica es un distanciamiento que reconoce la ausencia del objeto real para analizarlo como un texto producido. Metz desarrolla esta idea al analizar la experiencia cinematográfica y afirma que el espectador es consciente de que las imágenes proyectadas son trazos de la realidad. Sin embargo, el dispositivo clásico tiende a ocultar esa mediación para producir el efecto de inmersión en lo «real» (Şerban, 2014). De manera análoga, el estudiante de diseño tiende a experimentar su proyecto como una extensión inmediata de su intención, sin percibir las capas de mediación culturales, técnicas, discursivas e institucionales que lo atraviesan.

La fase escópica introduce una operación de extrañamiento que propone ver el propio proyecto como si fuera ajeno, analizándolo con la misma distancia con que se analizaría un texto producido por otro. Este movimiento implica reconocer que el diseño se expresa a través de códigos que le preceden y exceden. La enunciación impersonal aplicada a

la pedagogía del proyecto de diseño, propone que el estudiante debe aprender a leer su propio trabajo como una enunciación que, aunque personal, está estructurada por reglas impersonales.

2. Exponer el Aparato y el Fracaso de la Espectatorialidad

La antítesis pedagógica obliga al estudiante a asimilar su papel de espectador analítico de su propia obra. Esta posición implica una torsión subjetiva donde quien diseña debe aprender a observarse mientras proyecta, a distanciarse de su propia inmersión en el proceso creador. Inspirado en las construcciones reflexivas del cine, particularmente en aquellas corrientes que, desde el distanciamiento brechtiano hasta el cine moderno europeo, introducen en la película misma la pregunta por las condiciones de su enunciación, cada estudiante debe exponer el aparato de su creación. Esta exposición va más allá de un ejercicio teórico, se trata de una operación concreta que puede adoptar múltiples formas en el taller. Por ejemplo, la elaboración de memorias críticas que documenten los resultados y las decisiones y sus fundamentos, la presentación pública del proyecto acompañada de una explicitación de las referencias, influencias y códigos empleados, el análisis comparativo que sitúa la propuesta en relación con otras producciones del campo, la identificación de los supuestos no dichos que subyacen a las decisiones formales. Exponer el aparato significa hacer conscientes las herramientas, códigos y mediaciones que estructuraron la mirada original, desnaturalizando aquello que la inmersión había vuelto invisible.

Como señala Penney (2007), la verdadera subjetivación ocurre cuando el placer visual de la inmersión falla o se rompe. Esta tesis, formulada en el contexto del debate sobre la espectatorialidad cinematográfica, ilumina un mecanismo fundamental de la pedagogía del diseño. El placer visual de la fase sumergiva que se distingue por esa satisfacción de sentirse dentro del problema, de experimentar la fluidez de la manipulación material, de gozar de la propia creatividad, puede convertirse en un obstáculo si no es interrumpido por un momento de distanciamiento crítico. Penney sitúa el origen de la subjetividad crítica en la irrupción de un desplacer que interpela al sujeto a interrogar las condiciones de posibilidad del placer. Este desplacer surge ante la pregunta que no encuentra respuesta, en la observación del docente que señala una inconsistencia, en el comentario del compañero que revela un punto ciego y opera como un quiebre que obliga al estudiante a abandonar la pasividad de la inmersión para adoptar una postura de análisis crítico.

Penney caracteriza esta postura como histerizada, en un sentido técnico alejándose de lo peyorativo. La histerización designa, en la tradición psicoanalítica, la posición de quien se pregunta por el deseo del otro, de quien interroga el saber allí donde se presenta como absoluto. El estudiante histerizado es aquel que, en lugar de aceptar pasivamente las reglas del campo disciplinar, pregunta por su fundamento. En lugar de identificarse desde el narcisismo con su proyecto, lo interroga como un síntoma de algo que lo excede. Esta postura implica reconocer que el diseño no es una extensión del ego, el diseño es un sistema de signos con reglas propias que el estudiante debe aprender a manejar pero que nunca termina de dominar por completo. La fase escópica conduce así a una forma de humildad epistemológica, quien diseña descubre que su proyecto habla también de cosas que se

desconocen, que está atravesado por determinaciones culturales, ideológicas e institucionales que su intención consciente no controla plenamente.

Esta toma de conciencia, lejos de paralizar la creatividad, la potencia al liberarla de la ilusión de la transparencia. El estudiante que ha atravesado la fase escópica emerge de ella con una relación más compleja y matizada con su propio trabajo. Sabe que diseñar es expresarse e intervenir en un campo de fuerzas simbólicas donde cada decisión formal aporta significados que exceden la intención individual. Sabe también que la mirada del otro, el docente, el usuario, el crítico, el par, potencia la creación. Sólo en la medida en que el diseño pueda ser visto por alguien que no comparta la inmersión del diseñador adquiere su estatuto de objeto público, de intervención en el mundo compartido. Es oportuno señalar que la fase escópica no se opone a la fase sumergiva como lo racional a lo emocional, más bien la complementa desde la dialéctica. La inmersión proporciona la materia viva de la experiencia, la distancia escópica proporciona la conciencia de las condiciones en que esa experiencia puede transformarse en conocimiento proyectual comunicable y fundamentado para resolver un problema de diseño.

III. Síntesis: La Praxis y el Desarrollo de Proyectos (La Totalización de Sartre)

La síntesis dialéctica se alcanza en la articulación de la Conceptualización Abstracta y la Experimentación Activa del ciclo de Kolb, momento en que el estudiante asume su papel como sujeto sartreano que hace la historia a través del proyecto. Si la tesis sumergiva proporcionó la densidad de la experiencia encarnada y la antítesis escópica introdujo la distancia crítica necesaria para desnaturalizar las mediaciones, la síntesis emerge como el movimiento que supera la oposición sin anular sus términos. El proyecto de diseño deviene así el lugar de una totalización, concepto central en la ontología fenomenológica de Jean-Paul Sartre que designa el movimiento por el cual el sujeto integra la dispersión de sus experiencias pasadas y las determinaciones de su situación presente en la unidad de una acción orientada al futuro (Céspedes, 2017). Esta fase de síntesis responde a la necesidad Centennial de profundidad sobre la distancia, esto es, la praxis proyectual ofrece un anclaje tangible donde la experiencia subjetiva y el análisis objetivo encuentran su resolución en un diseño en concreto que tiene como objetivo resolver un problema.

1. El Proyecto como Superación de la Necesidad

Para Sartre, el ser humano se define esencialmente por la superación de una situación dada a través del proyecto. En el ser y la nada, Sartre formula esta idea con precisión: “el hombre es el ser cuyo proyecto es ser Dios” (Sartre, 1993, p.614), idea provocadora que indica que la subjetividad se constituye en la tensión hacia aquello que aún no es. Más allá de su expresión teológica, esta tesis señala un rasgo estructural de la condición humana, existir es proyectarse, trascender lo dado hacia lo posible. En el diseño, esta característica

ontológica encuentra un campo de manifestación privilegiado. La síntesis proyectual integra dos momentos indisociables de esta superación: la negatividad y la totalización.

1.1. Negatividad: La Negación de lo Dado como Condición de la Creación

La negatividad, en la filosofía sartreana, es una dimensión constitutiva de la praxis. Las personas inician desde una situación concreta que les son dadas, pero su libertad consiste en poder negar esa situación, en establecer con ella una distancia que permite concebir que las cosas podrían ser de otro modo. En el contexto del taller de diseño, esta negatividad se manifiesta en la relación del estudiante con el problema inicial. El problema de diseño es una situación que el estudiante debe negar en su inmediatez para poder transformarla. Esta negación permite la libertad creadora por encima de un capricho.

Cuando un estudiante niega la situación como algo que simplemente se otorga, como un destino al que habría que someterse. Quien diseña no acepta el problema tal como se le presenta, por el contrario debe problematizar, descomponer, interrogar. De este modo, se proyecta hacia lo no-existente, hacia la solución creativa que llegará a ser. Esta proyección hacia lo posible es el corazón de la praxis donde quien diseña trabaja bajo la guía de aquello que aún no existe pero cuya posibilidad prepara su acción. La negatividad, lejos de ser una mera abstracción filosófica, se concreta en gestos muy precisos del taller, el cuestionamiento del brief, la reformulación del problema, el boceto que explora alternativas no previstas, el prototipo que materializa una posibilidad hasta entonces imaginaria.

1.2. Totalización: Interiorización y Exteriorización en el Ciclo Proyectual

La praxis del diseño es una totalización constante que interioriza la exterioridad y la devuelve al mundo transformada en un objeto nuevo. Este movimiento de interiorización-exteriorización constituye la dinámica fundamental de la síntesis proyectual. La interiorización determina el proceso por el cual el estudiante incorpora a su subjetividad los elementos de la situación externa. Esto es, el contexto social del problema, las determinaciones técnicas, las exigencias del usuario, las observaciones críticas recibidas durante la fase escópica, los conocimientos disciplinares acumulados históricamente. Todo este material, que en principio es exterior al estudiante, puesto que proviene del mundo, de la cultura, de los otros, es asimilado, procesado, integrado en la unidad de un proyecto personal. Más que una incorporación mecánica, se trata de una apropiación activa en la cual cada elemento es reinterpretado desde la singularidad del estudiante, desde sus intereses, sus capacidades, su sensibilidad.

La exteriorización, por su parte, es el movimiento complementario puesto que lo interiorizado retorna al mundo transformado en la propuesta de diseño. El proyecto debe trascender la interioridad psíquica del estudiante para adquirir existencia pública, se ofrece a la mirada y al juicio de los otros. Esta exteriorización es el momento de la prueba para que el objeto devuelto al mundo encuentre la constatación con lo real, la respuesta del usuario, la evaluación del docente, la discusión con los pares. Y esta respuesta, a su vez, será interiorizada nuevamente, reiniciando el ciclo en un nivel superior de complejidad. El proyecto de diseño, comprendido desde esta perspectiva, es un proceso dinámico de intercambio entre el sujeto y el mundo.

Este doble movimiento de interiorización y exteriorización posee una significación particular para la subjetividad Centennial. A diferencia de la lógica digital donde un contenido se publica y es arrastrado por el flujo de novedades a nivel superficial, la experiencia del taller de diseño ofrece una temporalidad distinta. Aquí la interiorización requiere tiempo, esfuerzo, elaboración. Por su parte, la exteriorización exige trabajo material, corrección, refinamiento. Esta densidad temporal opera como un correctivo frente a la aceleración digital, restaurando la experiencia de un tiempo donde las ideas se sedimentan y el estudiante puede reconocerse en la huella que su trabajo ha dejado en el mundo.

2. Evolución: Del Reflejo al Proyecto

La distinción entre el aprendizaje por reflejo y el aprendizaje por proyectos remite a dos concepciones antagónicas. El aprendizaje por reflejo, asociado a una comprensión del estudiante pasivo ante estímulos externos, concibe la formación como un proceso de adaptación a condiciones dadas. En el aprendizaje reflejo, el estudiante responde a estímulos, se adapta a entornos e internaliza pasivamente las condiciones de su existencia. Esta concepción, que encuentra su formulación más extrema en ciertas versiones del conductismo resulta inadecuada para enfrentar el desafío de la subjetividad Centennial. Reducir al estudiante a un conjunto de reflejos frente a la saturación de estímulos digitales que viven día con día, es no comprender la dimensión existencial del problema.

El aprendizaje al desarrollar proyectos, por el contrario, postula un sujeto activo, capaz de iniciativa, de invención, de respuesta responsable a las situaciones. El proyecto es el lugar donde la inmersión con su carga de emoción encarnada y de análisis se funden en una acción que dota de sentido a la historia personal y profesional del alumno. Esta fusión no es automática ni está garantizada de antemano; es precisamente el trabajo de la síntesis, el esfuerzo por integrar dimensiones que tienden a disociarse.

Este paso del reflejo al proyecto constituye una verdadera evolución en la estructura misma de la subjetividad. El estudiante que ha aprendido a proyectar ya no es el mismo que comenzó el proceso. Ha incorporado la capacidad de distanciarse de sus propias emociones sin perder contacto con ellas; ha desarrollado la habilidad de analizar situaciones sin quedar atrapado en la abstracción; ha adquirido la confianza en su capacidad para intervenir en el mundo de manera significativa. Esta evolución responde directamente a la paradoja existencial de la que partíamos: la fatiga digital y el anhelo de profundidad encuentran en la praxis proyectual una resolución concreta. La fatiga se alivia mediante la transformación de la relación con ellos, el anhelo de profundidad se satisface en la construcción de una relación con el propio hacer. En la praxis proyectual, el estudiante aprende a diseñar objetos y se diseña a sí mismo al construir su identidad, elaborar su criterio y desarrollar una voz propia.

IV. Perspectivas para una Pedagogía Estética Centennial

La implementación efectiva del modelo dialéctico sumergivo-escópico requiere una serie de disposiciones pedagógicas concretas que hagan viable la experiencia formativa aquí descrita. Para fomentar la flexibilidad cognitiva y emocional de los universitarios Centennials, la aproximación pedagógica parte de un supuesto fundamental, la experiencia estética entendida como modo de conocimiento sensible constituye una forma de acceder a la subjetividad contemporánea, particularmente a una generación formada en la cultura de la imagen, la narrativa y la experiencia compartida. La pedagogía estética reconoce que el diseño mismo es, en su raíz, una práctica estética, y que su enseñanza debe ser consecuente con esa naturaleza.

1. *Storytelling* Estratégico: La Narrativa como Dispositivo de Captación

El *storytelling* estratégico responde a una característica central de la subjetividad Centennial: su estructuración narrativa. Esta generación accede al conocimiento a través de relatos que integran personajes, conflictos, tensiones y resoluciones. La utilización de narrativas en el taller de diseño por ejemplo, mediante formatos como «Noticias del Diseño» o «Casos dignos de contarse» captan la atención y prepara el trabajo proyectual. No se trata de contar historias como mero entretenimiento, es construir narrativas que problematicen el diseño, que lo sitúen en el cruce de tensiones culturales reales, que muestren a diseñadores enfrentando dilemas éticos, estéticos, técnicos y sociales.

Las preguntas retóricas desempeñan aquí una función estratégica, sin exigir respuesta inmediata, abren campos de problemas sin clausurarlos, invitan a la implicación personal sin forzarla. «¿Qué harías si tu cliente te pidiera diseñar algo que consideras éticamente cuestionable?», «¿cómo diseñarías para una comunidad cuya lengua y costumbres desconoces?», «¿qué responsabilidad tiene el diseñador ante la crisis ecológica?» Estas preguntas, insertadas en narrativas densas y bien construidas, vinculan el diseño con retos culturales reales y despiertan el interés antes de la ejecución. El estudiante Centennial, que ha sido formado en la cultura de la conexión inmediata, necesita experimentar que lo que va a hacer importa. El *storytelling* estratégico proporciona ese marco de significación, un horizonte de sentido dentro del cual las tareas técnicas adquieren relevancia existencial.

2. Actividades de «Micro-Alegría»: La Restauración de la Conexión Humana

La fatiga digital que caracteriza a la generación Centennial es una condición estructural que afecta la disponibilidad afectiva para el aprendizaje. Las actividades de micro-alegría (Bell, 2025) responden a esta condición mediante la integración de breves momentos de desconexión digital y convivencia humana en la dinámica del taller de diseño. Estas actividades son intervenciones diseñadas para restaurar la capacidad de atención, recuperar la densidad del vínculo interpersonal y ofrecer pequeñas dosis de satisfacción afectiva que contrarresten el desgaste acumulado.

Un ejemplo de actividad es el diseño de carteles basados en los valores de un compañero. La propuesta es la siguiente, cada estudiante entrevista brevemente a otro, identifica los valores que considera centrales en su vida y diseña un cartel que los exprese visualmente. La actividad integra múltiples dimensiones ya que requiere escucha activa, implica una producción creativa, genera un objeto que será entregado al compañero como reconocimiento y produce un vínculo interpersonal que trasciende lo meramente académico. En términos de la dialéctica sumergivo-escópica, esta actividad opera como una micro-tesis: ofrece una experiencia concreta de conexión humana y creación significativa que, por su brevedad y su densidad afectiva, puede ser integrada sin saturar la capacidad de atención del estudiante.

Este tipo de actividades cumplen una función acumulativa puesto que cada micro-alegría es un recordatorio de que el taller de diseño puede ser un espacio de satisfacción, no solo de exigencia; de que el aprendizaje puede estar asociado al placer, no solo al esfuerzo; y de que los vínculos con los compañeros pueden ser fuente de energía más allá de la competencia. Para una generación fatigada, esta dimensión restauradora es una condición de posibilidad del aprendizaje sostenido.

3. Flexibilidad y Co-creación: El Docente como Diseñador de Experiencias

La pedagogía estética implica una transformación profunda del rol docente. El profesor deja de ser concebido como un transmisor de contenidos o un evaluador de resultados para convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje. Esta redefinición supone que la tarea principal del docente es crear las condiciones para que la experiencia formativa ocurra, diseñar los dispositivos, los tiempos, los espacios y las interacciones que harán posible el proceso dialéctico descrito en las secciones anteriores. El docente como diseñador de experiencias opera con la misma lógica proyectual que enseña: analiza la situación (el grupo, el momento del curso, las condiciones institucionales), identifica necesidades y potencialidades, propone dispositivos, los implementa, observa sus efectos y los ajusta. Esta concepción requiere, además, la creación de espacios seguros para la participación. La seguridad más que ausencia de exigencia, significa confianza en que el error no será castigado, en que la pregunta ingenua será recibida con respeto, en que la propuesta arriesgada tendrá oportunidad de ser explorada. En el contexto digital, los estudiantes Centennials están habituados a espacios de participación que son de exposición y juicio al mismo tiempo en las redes sociales, donde el error puede ser motivo de escarnio y de exclusión. El taller de diseño debe ofrecer una experiencia alternativa, un espacio donde la participación sea segura partir de la confianza que permita la exploración, del ensayo y el error como parte legítima del proceso.

Herramientas como Padlet o Pinterest pueden ser utilizadas para comentar la colaboración por sobre la competencia. Estos entornos digitales, adecuadamente mediados, permiten la visualización colectiva del trabajo a través de comentarios constructivos y de inspiración mutua. Cabe señalar que la herramienta por sí misma no garantiza la calidad de la experiencia, es el diseño pedagógico lo que determina si ese espacio digital será un lugar de co-creación o simplemente un repositorio más. El docente diseñador de experiencias

sabe que su labor es la orquestación cuidadosa de todos los elementos que configuran la situación de aprendizaje.

Esta flexibilidad y co-creación permiten que el estudiante sea protagonista de su propio proceso evaluativo. Cuando el espacio es seguro y la participación es genuina, el alumno puede involucrarse en la definición de criterios, en la autoevaluación de sus procesos y en la coevaluación con sus pares. Esta participación no diluye la responsabilidad docente, la transforma ya que el profesor sigue siendo responsable de la calidad del proceso. La evaluación compartida, lejos de ser una concesión a la cultura juvenil, es una exigencia del modelo dialéctico, esto es, si el proyecto es el lugar donde el estudiante se constituye como sujeto, debe también participar en la valoración de ese proceso de constitución.

V. Evaluación Integral del Aprendizaje

La síntesis del modelo dialéctico, la praxis proyectual en la que se resuelven las tensiones entre lo sumergivo y lo escópico, requiere una evaluación integral que considere las emociones como motor del aprendizaje. La propuesta de Mónica Valenzuela (2025) ofrece un marco conceptual y operativo para esta tarea. Su punto de partida es una crítica a los modelos evaluativos tradicionales que fragmentan al estudiante evaluando solo los conocimientos adquiridos, mientras ignoran las emociones. La evaluación integral propuesta por Valenzuela busca superar esta fragmentación, reconociendo que el aprendizaje profundo es un proceso que involucra la totalidad de la persona.

1. Contexto Emocional: El Clima del Aula como Condición de Posibilidad

El éxito de la dialéctica sumergivo-escópica depende de un clima de aula positivo donde el error sea visto como una oportunidad de mejora y no como amenaza. Cuando los estudiantes perciben esto se atreven a explorar y a proponer de forma productiva. Cuando perciben que la crítica del docente o del compañero busca el crecimiento y no la humillación, pueden recibirla como una oportunidad para mejorar. Cuando perciben que el esfuerzo es valorado independientemente del resultado inmediato, sostienen la motivación incluso en los momentos de dificultad. La construcción de este clima es responsabilidad del docente, pero también de todo el grupo, es un logro colectivo.

2. Inteligencia Emocional: Gestionando la Frustración de la Antítesis

Un estudiante emocionalmente competente gestionará mejor la frustración inevitable que sigue a la mirada escópica y la canalizará hacia una experimentación activa. La fase de antítesis, por su propia naturaleza, produce frustración puesto que el estudiante descubre que su primera aproximación tiene limitaciones que no había visto. Esta frustración, si no es adecuadamente gestionada puede desmotivar. Pero si el estudiante cuenta con recursos

emocionales para atravesarla, esa misma frustración se convierte en energía para la síntesis.

La inteligencia emocional, en este contexto, es un conjunto de competencias que pueden ser desarrolladas y que el taller de diseño puede contribuir a formar.

El diseño, como práctica proyectual, es inherentemente frustrante puesto que surgen retos que no se imaginan, los problemas resisten o los usuarios responden de modos que no se anticiparon. Contribuir en la educación de diseñadores es también formar personas capaces de sostener esa frustración sin abandonar el deseo que impulsa el proyecto. La inteligencia emocional, desde esta perspectiva es una competencia profesional fundamental.

3. Retroalimentación Empática: El Acompañamiento como Proceso

La evaluación integral propuesta por Valenzuela concibe la retroalimentación como un proceso continuo de acompañamiento que reconoce el esfuerzo y la resiliencia del alumno. Esta retroalimentación empática integra indicadores de progreso personal junto con los de logro académico, permitiendo una valoración formativa. Sin abandonar los criterios de calidad disciplinar, se trata de situarlos en el contexto de la trayectoria singular de cada estudiante. La retroalimentación empática comienza por reconocer que el mismo resultado puede haber exigido esfuerzos muy distintos a diferentes estudiantes.

Además, la retroalimentación empática atiende a la dimensión afectiva del proceso: al reconocer la dificultad que implicó sostener la motivación, la resiliencia mostrada ante las críticas o la capacidad de volver a intentar después del error. Estos aspectos, normalmente invisibles en las rúbricas convencionales, son centrales en la formación de diseñadores y merecen ser reconocidos. Cuando el estudiante percibe que su esfuerzo es visto, que su proceso es valorado y que su crecimiento es celebrado, se fortalece su compromiso con el aprendizaje y su confianza en sí mismo.

Cabe señalar que la retroalimentación empática no implica ser complaciente. Puede y debe señalar con claridad las insuficiencias, debilidades y los aspectos a mejorar. Pero lo hace desde una relación de acompañamiento, no desde una posición de juicio externo. Esta forma de retroalimentación, sostenida en el tiempo, construye la confianza que el estudiante necesita para arriesgarse en las fases sumergiva y escópica, y para sostener la tensión de la síntesis proyectual. En último término, la evaluación integral propuesta por Valenzuela humaniza el proceso educativo al situar la exigencia en el marco de una relación pedagógica que reconoce al estudiante como persona total, con mente y emociones, con historia y proyecto, con fortalezas y vulnerabilidades.

Reflexiones finales

La dialéctica sumergivo-escópica se plantea como respuesta a la paradoja Centennial que representa habitar un mundo hiperconectado pero experimentar aislamiento estructural. Esta dialéctica ofrece un camino para que el diseño deje de ser una habilidad técnica y se

convierta en una praxis de libertad en sentido sartreano, una actividad mediante la cual el estudiante trasciende su situación, se proyecta hacia lo posible y, al hacerlo, se constituye a sí mismo mientras transforma el mundo.

Lo sumergivo, como tesis, opera como anclaje existencial para contrarrestar la erosión afectiva provocada por la saturación digital. La inmersión proporciona el sedimento para la reflexión crítica por parte de los estudiantes. Para una generación que busca profundidad sobre distancia, esta fase posiciona al taller de diseño lejos de la lógica pasiva de las redes sociales al ofrecer la resistencia que implica lo real y la satisfacción de lo construido con la experiencia propia.

Lo escópico, como antítesis, proporciona la armadura crítica para no quedar atrapado únicamente en las sensaciones. La distancia que plantea esta etapa permite comprender que la mirada más que ser inocente, es estructurada por dispositivos tecnológicos, culturales e institucionales que es necesario conocer para operar conscientemente. Esta conciencia de las mediaciones es crucial para una generación formada en la ilusión de transparencia digital, en la ficción de que las interfaces son neutras y no constructoras de subjetividad. Al exponer el aparato, la fase escópica dota de capacidad para cuestionar los códigos y situarse críticamente frente a las determinaciones profesionales.

La síntesis, en la praxis del proyecto, es el momento en que la tensión dialéctica entre inmersión y distancia encuentra resolución creadora. El proyecto, como totalización en curso, integra la riqueza de la experiencia encarnada y la lucidez analítica en un acto que transforma realidad y sujeto. Esta praxis permite al estudiante experimentar que su acción importa, que sus decisiones producen efectos, que el mundo responde. Para una subjetividad fatigada por la pasividad del consumo digital, esta agencia es reparadora. La fatiga, síntoma de saturación sin sentido, se transmuta en energía proyectual. La presencia, mera exposición digital, se vuelve presencia habitada, comprometida, responsable. El proyecto sartreano, guiado por una evaluación integral permite al estudiante reconocerse en su obra y constituirse como sujeto de su propia historia.

La evaluación integral es el cierre que da sentido al proceso. Al considerar emociones, resiliencia y esfuerzo junto a resultados académicos, humaniza el ciclo dialéctico y asegura que la formación técnica no eclipse una subjetividad sensible y crítica. Clima positivo, gestión de frustración y retroalimentación empática, son condiciones para que el estudiante se arriesgue en la inmersión, sostenga la incomodidad de la crítica y se aventure al proyecto. Es el reconocimiento institucional de que el aprendizaje profundo involucra a la persona de manera integral.

Esta dialéctica se añeja de fórmulas mecánicas. Es una invitación a pensar la pedagogía del diseño desde la complejidad, asumiendo que la formación en el siglo XXI no puede eludir preguntas sobre el sentido de lo que hacemos, sobre la subjetividad que contribuimos a formar, sobre nuestra responsabilidad ante una generación que busca reconstruir los lazos entre interioridad y el contexto. La propuesta aspira a ofrecer un marco conceptual para que educadores profundicen su práctica y estudiantes encuentren en el taller de diseño un espacio donde emociones y razonamiento trabajen juntos en una obra que sea, a la vez, transformación del mundo y de sí mismos.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2020). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Bell, C. (2025). *Gen Z in 2025: navigating digital exhaustion in a digitally native world*. *Human8*.
- Céspedes, R. (2017). La dialéctica de Hegel en “Cuestiones de método” de Jean Paul Sartre: *Ideas y Valores*, 66(164), 281-291.
- Chang, S., & Suh, J. (2025). The Impact of Digital Storytelling on Presence, Immersion, Enjoyment, and Continued Usage Intention in VR-Based Museum Exhibitions. *Sensors* (14248220), 25(9), 2914. <https://doi-org.ebiblio.cetys.mx/10.3390/s25092914>.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*: Editorial Crítica.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué profesores?*: Editorial Cuadernos para el Diálogo.
- Christian Metz. (2016). *Impersonal Enunciation, or the Place of Film*: Columbia University Press.
- Penney, J. (2007). The Failure of Spectatorship. *Communication Theory*, 17: 43-60. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00287.x>
- Peterson, K., DeCato, L., & Kolb, D. A. (2015). Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility: *Journal of Experiential Education*, 38(3), 228-244.
- Riva G. (2022). Virtual Reality in Clinical Psychology. *Comprehensive Clinical Psychology*, 91–105. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00006-6>
- Sartre, J.P. (1993). *El ser y la nada*. (J. Valmar, Trad.): Alianza Editorial.
- Şerban, S. (2014). Christian Metz’s Impersonal Perspective on Cinematographic Enunciation: *Annals of Spiru Haret University. Journalism Studies*, 15(1), 33-40.
- Taylor, K. (2025). TMW #234 | The Digital Fatigue Generation: *The Martech Weekly*.
- Valenzuela, M. (2025). Evaluación integral del aprendizaje: conexiones entre emoción e inteligencia emocional en la escuela. *Cuaderno 279 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 201-212. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi279>
- Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 7(3), 225–240. <https://doi.org/10.1162/105474698565686>

Abstract: Aesthetic experience is a fundamental factor for centennial university students; their affinity for sensations is a distinguishing characteristic. This article proposes a pedagogical model for design education based on the dialectic between the immersive (contextual immersion) and the scopic (distanciated observation). From the perspective of Christian Metz, the scopic regime is understood as a mediated construct shaped by a device—the classroom or design studio—that structures the gaze. Framed within David Kolb’s experiential learning model, the proposed structure articulates: an immersive Concrete Experience through projects, preferably real-world ones; a

Reflective Observation phase where, following Metz, the student assumes the role of an analytical spectator of their own work, recognizing the “absence” of the design object to critically analyze it; the Abstract Conceptualization of the identified principles; and Active Experimentation in a new design iteration that addresses the problem identified by the student. This dialectic acts as a key catalyst: immersion generates motivation and authentic context for centennials, while the scopic gaze, aware of its own device, develops the critical and strategic thinking essential for the contemporary designer.

Keywords: Centennials - design education - experiential learning - scopic regime - immersive

Resumo: A experiência estética é um fator fundamental para os universitários centennials, cuja afinidade pelas sensações é uma característica que os distingue. Este artigo propõe um modelo pedagógico para a educação em design baseado na dialética entre o imersivo (imersão contextual) e o escópico (observação distanciada). Na visão de Christian Metz, o regime escópico é compreendido além de uma percepção natural, por ser uma construção mediada por um dispositivo (a sala de aula ou a oficina de design) que estrutura o olhar. Enquadrado na aprendizagem experiencial de David Kolb, o modelo articula: uma Experiência Concreta imersiva por meio de projetos, de preferência reais; uma Observação Reflexiva onde, seguindo Metz, o aluno assume o papel de espectador analítico diante do seu trabalho, reconhecendo a “ausência” do objeto de design para analisá-lo criticamente; a Conceitualização Abstrata dos princípios encontrados; e a Experimentação Ativa numa nova iteração de design que resolva a problemática encontrada pelo aluno. Esta dialética é um catalisador fundamental: a imersão gera motivação e contexto autêntico para o centennial, enquanto o olhar escópico, consciente do seu próprio dispositivo, desenvolve um pensamento crítico e estratégico fundamental para o designer contemporâneo.

Palavras chave: Centennials - educação em design - aprendizagem experiencial - regime escópico - imersivo

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo.]

Fabián Bautista Saucedo. Doctor en Imagen Pública por el Colegio de Imagen Pública y egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana (Maestría en Ciencias y Artes para el Diseño y Diseñador de la Comunicación Gráfica) Docente en CETYS Universidad, México.