
Resumen: Reflexionar sobre cómo se enseña y se aprende el diseño debería ser imprescindible para todos los sujetos protagonistas de estos procesos. La pedagogía del diseño es un proyecto, un proceso hipotético - iterativo, una actividad planificada que sin embargo no debería perder la espontaneidad del momento de la clase.

El proyecto de pedagogía no debería ser neutro, el docente posee conceptos acerca de qué es el diseño, cómo se aprende, qué es la teoría, la práctica y cuáles son sus límites. Asimismo se aborda el proyecto con un concepto ideológico sobre el estudiante, el profesor, el contenido y la evaluación.

El presente ensayo intenta generar preguntas, diálogos y cuestionamientos sobre la práctica y la reflexión pedagógica, entendiendo al conocimiento como socialmente construido, provisorio e inacabado y a la práctica pedagógica como asimétrica, deliberada, intencionada y descontextualizada.

Palabras clave: pedagogía - diseño - procesos - enseñanza - aprendizaje - estudiante - docente - contenido - evaluación.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 69-70]

(*) Arquitecto (UBA), profesor universitario (UMSA) Docente de Arquitectura II de la FADU, UBA, Introducción al lenguaje visual, Introducción a las estrategias de la enseñanza y Pedagogía del Diseño en la UP. Desde el año 2004 se desempeña como coordinador de Gestión Académica en la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP.

El diseño se aprende

“Tal vez pensando y pensando un día aprenda a volar”. (Yupanki, 2000)

El diseño se aprende. Ésta es una afirmación que justifica la existencia de las escuelas de diseño, de profesores y de estudiantes. Sin embargo, es habitual escuchar en algunos profesores discursos que van en el sentido contrario: los estudiantes no saben nada, se nace creativo, la profesión de diseñador es innata. Confundir vocación con saberes previos es un acto muy común entre algunos miembros de las comunidades educativas.

Jerome Bruner (1997) plantea una serie de antinomias que las instituciones y los docentes deberían resolver en sus prácticas. Estas antinomias son tres: la realización individual

como contrapartida a la preservación de la cultura; el aprendizaje centrado en el talento versus el aprendizaje centrado en la herramienta social y por último la visión del mundo y de la cultura desde una perspectiva relativa y particular o bien pensarlo desde una postura universal.

Se tomará en cuenta en este capítulo la segunda antinomia que se podría relacionar con el talento innato del estudiante de diseño. Si bien es cierto que el aprendizaje es una actividad psíquica interna y que los estudiantes poseen como materia prima su inteligencia y su motivación, lo que se llamaría dotación innata o talento; no es menos cierto que la acción de enseñar y aprender se desarrolla en un contexto social determinado, con ciertos recursos pedagógicos, ciertas estrategias de enseñanza, en un clima áulico determinado y con un grupo de docentes en particular que pueden obstaculizar o facilitar estos procesos. El hecho de centrar únicamente la posibilidad de aprender en los recursos psíquicos, capacidades cognitivas y dominio de ciertas destrezas y procedimientos llevaría a minimizar la gran acción transformadora que tiene la educación. En efecto, las instituciones, a nivel de políticas pedagógicas generales y los maestros desde cada uno de sus puestos deben desplegar una serie de estrategias pedagógicas para cumplir con los propósitos y objetivos planteados en la formación de los diseñadores.

La perspectiva que contrasta con ésta es que toda actividad mental está situada en y es apoyada por un contexto cultural más o menos facilitador. No somos solamente mentes aisladas con una capacidad variada a la que después hay que añadir habilidades, el conocimiento y las formas de pensar dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la “caja de herramientas” cultural que ofrezca el profesor al aprendiz. (...) Los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son principal e inevitablemente interpersonales, pues suponen intercambios simbólicos e incluyen una variedad de proyectos conjuntos con los compañeros, los padres y los profesores. (Bruner, 1997, p. 86)

Las sociedades legitiman ciertas prácticas y ciertos conocimientos. Esta legitimación es la principal fundamentación para que los, tradicionalmente, llamados oficios ingresen al mundo académico-universitario. La existencia de las carreras de diseño a nivel universitario en la Argentina se remonta a la década del 80 del siglo XX, es decir que, en comparación con otras disciplinas, tiene una breve historia académica. Desde el momento que una universidad ofrece la carrera de diseño, la sociedad en que se encuentra esa universidad, mediante las agencias de acreditación, acepta y legitima esa disciplina y reconoce que no alcanza la experiencia empírica y profesional para la formación y mucho menos alcanza la vocación y el talento del futuro profesional.

El sujeto con cierta vocación (y si se quiere talento) en el diseño decide cursar formalmente estudios universitarios y confiar esta formación a un sistema preexistente, provisorio y dinámico pensado bajo ciertos condicionantes socio-políticos. Estas decisiones curriculares tienen una postura tomada (ver capítulo 2 de este ensayo) sobre el aprendizaje, sobre el estudiante, sobre el docente, sobre la evaluación y sobre el perfil del futuro profesional. Éste es el primer paso que generará un marco obstaculizador o facilitador para el apren-

dizaje. Este marco institucional está concebido para que los procesos se desarrollen en una situación determinada que se podría sintetizar según las siguientes características: los procesos que se llevarán a cabo son asimétricos, deliberados, intencionados, descontextualizados, programados, planificados y evaluados. El estudiante construirá conocimiento en un contexto grupal, en cooperación, en colaboración y con la guía invaluable de un maestro. La institución y los docentes tenderán a profesionalizar su actividad de manera de transformar realidades y cumplir con las expectativas planteadas.

Las características planteadas en el párrafo anterior y que se desarrollarán en los siguientes capítulos conforman la contrapartida del talento del estudiante, deviene en el contexto social y académico más cercano al sujeto que aprende y que es el protagonista de estos procesos. Las academias, escuelas, universidades, coordinadores, docentes, asistentes de cátedra deberán conformar una enorme red de contextualización pedagógica de la vocación y el talento del estudiante. Esta red no es homogénea ni está en equilibrio, por el contrario, se pretende que sea diversa, heterogénea, tensional y negociadora de manera de lograr ambientes ricos, complejos y desafiantes para producir, construir y difundir conocimientos en el área del diseño.

La pedagogía del diseño tomada como una red de contextualización social y como contraparte al talento del aprendiz no debe de ninguna manera desechar los saberes previos, al contrario, debe fundarse en éstos para resignificar los conocimientos y los aprendizajes; debe desafiar al estudiante para poner en crisis ciertas ideas o preconcepciones nacidas en el imaginario social, en el sentido común. Para esto debería poner en práctica lo que Paulo Freire denomina “pedagogía de la pregunta”. Esta pedagogía evita la castración de la curiosidad, el maestro debería centrar su práctica en la pregunta y no en la respuesta y para poner en práctica esta estrategia el profesor debe considerarse él mismo un aprendiz.

El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo. (Freire, 2013, p. 70)

Tomar como punto de partida únicamente el talento del estudiante de diseño implicaría ciertas consecuencias no deseadas en los procesos de aprendizaje: primero, se llevaría a cabo una práctica de exclusión ya que el docente, a priori, y según su evaluación de la situación inicial decidiría quién está capacitado para abordar el proceso de aprendizaje y quién no. Esta situación se convertiría en profundamente antidemocrática e injusta, ya que se le vedaría a algunos el derecho que tienen todos de aprender, se correría el riesgo de actuar bajo una falacia llamada profecía autocumplida, “la profecía que se cumple a sí misma es, en el origen una definición falsa de la situación que suscita una conducta nueva que convierte en verdadero el concepto originariamente falso” (Merton, 2002); segundo, se desproveería a la educación de su vocación de transformación de realidades; tercero, se ubicaría al estudiante talentoso en una zona de confort, legitimada por su propio talento, que lo cosificaría de tal manera que haría que éste no se formulara ninguna pregunta o, en

el mejor de los casos, se tomaría a él mismo como fuente proveedora del conocimiento, al nombrarlo como talentoso el estudiante se ve obligado a actuar de determinada manera, tal como dice Bourdieu: “los actos de nombramiento (...) le hacen entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse conforme con la esencia social que de este modo le es asignada” (1982, p. 100); cuarto, se tomaría a las instituciones educativas, como simples agencias burocráticas otorgadoras de títulos pero incapaces de generar conocimiento ni de promover rupturas ni reflexiones y, por último se correría el riesgo de centrar el aprendizaje en un hecho individual, perdiéndose, así, la posibilidad de la construcción social del conocimiento.

El currículum por proyecto

“El mundo no es, está siendo”. (Freire, 2010)

El currículum nunca es neutro, siempre es ideológico. El currículum no se limita a una enunciación y secuenciación de contenidos, sino que implica una postura ideológica acerca de qué es aprender, qué es enseñar, qué rol cumplen docentes y alumnos, qué es evaluar, qué es el conocimiento y cuáles son los límites entre la teoría y la práctica.

De acuerdo a las posturas que se tomen, el currículum presenta diferentes dimensiones: el currículum como dimensión racional o prescriptiva, basado en el planteo de objetivos y contenidos secuenciados que prescribe lo que debe suceder en el aula, qué deben aprender los estudiantes, en qué momento y cómo se debería evaluar; el currículum como dimensión sociológica, esta perspectiva describe lo que sucede realmente en el aula, el mayor aporte de esta dimensión es reconocer la diferencia entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede; el currículum como dimensión socio-política-cultural, esta dimensión le otorga al currículum un carácter social y de negociación entre diferentes partes, reconoce la no neutralidad del currículum; y por último un enfoque procesual y de construcción social, toma al currículum como un proceso social, una intención y una realidad, es aspiración y concreción.

La Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo adopta una dimensión curricular particular que denomina Currículum por Proyecto. El currículum por proyecto centra la actividad académica en el hacer y en la reflexión en y sobre la práctica como principales medios para construir y comunicar el conocimiento. Este enfoque curricular implica redefinir conceptos, estrategias, instrumentos de evaluación, objetivos y propósitos. Los límites entre teoría y práctica no son taxativos. La construcción de diferentes modelos proyectuales y los discursos que éstos producen generan teoría.

Esta dimensión curricular se enmarca íntegramente en el modelo constructivista y estructura la actividad académica de todos los actores en lo que se denomina Proyectos Pedagógicos. Los proyectos pedagógicos conforman una red de asignaturas vinculadas entre sí tanto en contenidos, en producción como en la visibilidad de la producción. El proceso de aprendizaje que se desarrolla en cada asignatura conforma en sí mismo un proyecto pedagógico. Éste comienza, por lo tanto, el primer día de clase y culmina con la concreción del Trabajo Práctico Final y la aprobación del examen final. La producción de los estudiantes trasciende las aulas a través de los diferentes canales de visibilidad: publicaciones en papel

y digitales, muestras, exposiciones, canales en youtube, participación en festivales, entre otros. Estos proyectos elevan la calidad académica de las prácticas en el aula, vinculan la producción de los estudiantes con el campo profesional y con el mundo académico, integran al claustro docente, generan recursos pedagógicos y aumentan la visibilidad. La vinculación con el mundo profesional se logra a través de las consignas de los trabajos prácticos, el desarrollo de ciertas capacidades y prácticas de los estudiantes y la continua actualización de las producciones. La relación con el mundo académico se logra a través del cumplimiento de altos estándares en la escritura que responden a las máximas exigencias internacionales y en la inserción de los proyectos en diferentes ámbitos de consumo y de referencia de las diferentes disciplinas.

El aula-taller como estrategia principal del modelo constructivista.

“Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas”. (Mendes, 2003)

El aula-taller es la estrategia de enseñanza que mejor se adapta al curriculum por proyecto y al modelo constructivista. Según Schön (1992) hay tres niveles de intervención del saber práctico: la acción profesional misma, el saber hacer; la reflexión en la acción, el hacer implica pensar, genera conocimiento, no se trata sólo de la aplicación de ciertos contenidos procedimentales y la reflexión sobre la acción, es decir una posterior reflexión, una reconstrucción diferida del fenómeno, un proceso de evocación realizado en otros lenguajes, sobre todo el lingüístico.

Según Ander-Egg el taller es un espacio de renovación pedagógica que implica ciertos supuestos y principios, a saber: es un aprender haciendo, está basado en una metodología participativa basada en la pregunta, es una superación de la división tajante entre teoría y práctica. En este sentido, el hacer y la práctica es una manera de crear teoría pero con diferentes y múltiples lenguajes. El aula-taller supera la clase magistral y el protagonismo del docente.

Roselli (1999) sostiene que en el aula-taller se pone en marcha una nueva triangulación didáctica: estudiante - contenido - estudiante, es decir que el profesor debe promover el aprendizaje socio-cognitivo entre iguales, proponiendo el aprendizaje en cooperación y en colaboración. El grupo es la conformación más común en el aula-taller. Para que exista el grupo debe existir una tarea auténtica que lo cohesione y lo identifique, no debe haber una heterogeneidad de competencia excesiva que neutralice a unos y frustre a otros.

El aula-taller es también una configuración espacial coherente con las prácticas pedagógicas que se planifican desarrollar. Debería ser un espacio grande, con mesas grandes y mobiliario flexible, paneles para la exposición de la producción y buena luz natural. El adecuado diseño del espacio colabora con la estrategia facilitando los intercambios y el trabajo. No se puede pensar al aula taller sin pensar en el hacer en grupo. Se sugiere que los grupos se armen voluntariamente una vez conocida la consigna de manera que los estudiantes puedan elegir a sus compañeros-colaboradores más allá de un lazo de proximidad, sino como verdaderos socios para determinada empresa colectiva. La aparición del conflicto social y relacional es una de las excusas más escuchadas para evitar este tipo de trabajo grupal. Una vez que una agrupación de individuos se conforma en un grupo, inevita-

blemente, aparecen diferentes roles (líderes, facilitadores, obstaculizadores, organizadores, desertores), negociaciones, se establece una determinada forma de ejercer el poder y nacen los conflictos; el docente debe ser consciente de la importancia del conflicto para generar rupturas cognitivas que lleven al aprendizaje profundo y significativo, el conflicto debe ser bienvenido para que los estudiantes reorganicen sus esquemas mentales y amplíen su andamiaje para construir nuevos conocimientos y que éstos sean duraderos, transferibles y significativos. Todo estudiante es un ser social, por lo tanto es factible que pueda formar parte de un grupo de trabajo y aprendizaje, en este sentido Souto afirma lo siguiente:

(...) algo preexiste en los individuos a la constitución de grupo como tal: la representación interna que cada miembro tiene acerca de la grupalidad. Dicha representación es social y psíquica a la vez, es reconstrucción en el interior del sujeto de experiencias en el mundo social, de vínculos con los otros, de conjunto de relaciones, y es también actualización de escenas fantasmáticas en las cuales el sentido de lo grupal está inscripto. Cada sujeto por ser un ser social, un ser en el mundo, contiene en sí mismo la posibilidad de ser grupo. (Souto, 1993, p. 103)

La tarea, como se dijo más arriba, conforma y cohesiona al grupo. No puede haber grupo si no hay un proyecto para realizar de manera colectiva. Cuando se caracteriza a la tarea de auténtica, se pretende que ésta sea una verdadera empresa grupal. Es decir que los docentes deben pensar una consigna para un grupo de personas (y no varias consignas para varias personas, ya que en este caso y de manera natural se tendería a la fragmentación e individualización, los integrantes se repartirían la tarea para realizarla de manera aislada). La consigna debe ser coherente con los recursos con los que se cuenta en el momento del inicio y con los saberes previos de sus integrantes. El docente debe suministrar fuentes proveedoras externas (bibliografía, documentos) para facilitar el desarrollo de la tarea. Se debe planificar una tarea que implique la construcción del conocimiento y no la repetición. El desarrollo de las consignas debe generar discusión, debate, investigación y sobre todo rupturas cognitivas para superar y ampliar los esquemas mentales de los estudiantes. La consigna debe ser clara, planteada en etapas, debe explicitar los tiempos de desarrollo, de puesta en común, correcciones y entrega, así como las formas de presentación. Otro elemento importante para configurar el aula-taller, aparte de la tarea auténtica, el espacio y la estrategia pedagógica es la creación de un determinado clima. El docente debe tender mediante sus discursos y sus acciones a un clima de respeto, confianza, donde el error y la crítica sean bienvenidos como oportunidad de aprendizaje colaborativo. En el momento de la puesta en común de las actividades, cada proyecto pertenece simbólicamente a todo el grupo, al grupo-clase y no sólo al grupo pequeño. Esta pertenencia real genera que todos los miembros del taller se involucren en la mejora de los trabajos de todos y cada uno haga un aporte que mejore y resignifique la práctica; se debe generar intercambios entre los miembros, en esta discusión el docente debe estar muy atento a que el objeto de debate sea el proyecto y no las personas. En el aprendizaje en colaboración que se lleva a cabo en las puestas en común siempre se está evaluando la práctica y el proyecto, nunca se evalúan a las personas.

Telma Barreiro (2000) sostiene que las matrices vinculares que se generan en el aula-taller pueden ser mecanismos distorsionantes-obstaculizadores o mecanismos facilitadores. Se genera una matriz obstaculizadora cuando existe autoritarismo, cosificación de las personas, creación de grupos antagónicos, descalificación, humillación, estereotipia de roles, chantaje afectivo, competencia, privilegios y dependencia de la autoridad, entre otros. Contrariamente, se genera una matriz facilitadora cuando existe cooperación, colaboración, solidaridad, respeto, motivación, participación de todos, aceptación y reconocimiento.

Una de las etapas importantes en los procesos de aprendizaje es la evaluación. La institución, los docentes y los estudiantes deben formularse algunas preguntas: ¿qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, ¿a quiénes se evalúa?, ¿cómo se evalúa? y ¿para qué se evalúa? Las respuestas a estas preguntas conformarán un marco teórico e ideológico acerca de la evaluación.

Según Perrenoud (2008) la evaluación está asociada a la elaboración de jerarquías, la nota se convierte en un mensaje que le informa al alumno lo que le puede suceder y no lo que sabe y lo que debería modificar, certifica los aprendizajes a terceros (acreditación), se basa en los errores y los sanciona. La evaluación en el aula-taller debe generar una ruptura sobre lo que Perrenoud describe críticamente y convertirla en una evaluación formativa. Según Anijovich (2010) se tomará como formativa a la evaluación que tiene las siguientes características: los docentes estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos, de manera que todos los integrantes del proceso de aprendizaje reflexionen y tomen decisiones para ajustar la enseñanza; los docentes dan a conocer los criterios de evaluación; los estudiantes reconocen fortalezas y debilidades.

El instrumento de evaluación más adecuado en la enseñanza del diseño es el proyecto mismo presentado y explicitado en múltiples lenguajes: lenguajes gráficos, técnicos, perceptuales, lingüísticos. El docente debería evaluar el proceso del proyecto, el producto final y la reflexión que los estudiantes realizan sobre él. Esta evaluación formativa sobre el proyecto y sus etapas requiere siempre de la explicitación de la mirada de quien evalúa, es decir de criterios de evaluación y de descriptores. Estos criterios de evaluación deben tener relación con la consigna inicial, los objetivos y los propósitos previstos y se usan, especialmente, para proveer de claridad a la evaluación, para evitar que ésta sea arbitraria y, sobre todo, para permitir la reflexión, la metacognición y la intervención posterior a esta evaluación. El docente debe recordar siempre, pero especialmente en el momento de evaluar que cada estudiante, cada grupo es diferente, tiene sus propios tiempos y ritmos, sus propias representaciones sobre la disciplina y que las rupturas cognitivas que se buscan se asimilarán, acomodarán y se reorganizarán en diferentes tiempos. La evaluación implica dentro de esta concepción del aprendizaje detenerse para reflexionar sobre la acción y decidir los modos de intervención y cómo continuar el proceso. Respecto a estos modos de intervención posteriores a la evaluación, Perrenoud sostiene:

Hay muchas maneras de ayudar a progresar a un alumno: explicando con mayor sencillez, más prolongadamente o de otro modo; comprometiéndolo en una nueva tarea, más movilizadora o mejor proporcionada a sus medios; aliviando su angustia, volviendo a darle confianza; proponiendo otros motivos para actuar o aprender; situándolo en otro marco social, desdramatizando la situación, redefiniendo la relación o el contrato di-

dáctico, modificando el ritmo del trabajo y progreso, la naturaleza de las sanciones y las recompensas, la parte de autonomía y responsabilidad del alumno. (2008, p. 138)

Nunca la evaluación es el fin último de los procesos. El fin último es el aprendizaje y la evaluación es la estrategia más utilizada por el docente y a veces por la institución y los compañeros para generar reflexión, intervenir, ajustar y también acreditar conocimiento.

La visibilidad de la producción de los estudiantes.

“La profundidad hay que esconderla. ¿Dónde? En la superficie”. (Von Hofmannsthal, 1998)
Tal como se desarrolla en el capítulo 2 del presente ensayo, la Facultad de Diseño y Comunicación se organiza curricularmente a través de los Proyectos Pedagógicos.

Los Proyectos Pedagógicos no sólo pretenden elevar la calidad académica, integrar a los profesores, reflexionar sobre la práctica y promover una evaluación formativa y sumativa en todas las instancias sino también construye una importante, sostenida, dinámica y rica red de visibilidad de la producción de los estudiantes. (Caram, 2014, p. 130)

La visibilidad de la producción de los estudiantes trasciende el aula-taller, lo prolonga. De esta manera se realiza de manera diferida una puesta en común a gran escala. Los trabajos prácticos, sean gráficos, escritos, audiovisuales, se convierten en objeto de reflexión, evaluación y consulta, es decir se convierten en recurso pedagógico para toda la comunidad de aprendices y de docentes de la institución. Asimismo vinculan al estudiante con el mundo académico más allá de su universidad y con el mundo profesional. Roselli sostiene que “los procesos de intercambio cognitivo son el fundamento de la acción educativa escolar, y esto porque la escuela organiza el aprendizaje de manera colectiva” (1999, p. 12). Los estudiantes hablan y justifican su proyecto en el marco del aula-taller durante su proceso, una vez finalizado e integrado en la red de visibilidad de la Facultad, el proyecto habla por su autor, lo representa y lo trasciende.

La idea de la visibilidad de la producción de los estudiantes no pretende la permanencia por la permanencia en sí, sino que tiene como objetivo el cambio, la superación. Los estudiantes tienen a su disposición el universo de antecedentes de su propia práctica para colaborar con la evaluación de la situación inicial, con el estado del arte. La red de visibilidad conforma también una red de fuentes de primera mano para iniciar la investigación y la búsqueda previa propia de todo proceso creativo y proyectual. La comunidad educativa no sólo tiene fácil contacto con la producción sino con el autor.

Los trabajos prácticos finales de los estudiantes y de los docentes, que conforman una comunidad educativa concretan la planificación y le dan identidad a las diferentes cátedras. Éstas pueden comunicar su producción a través de los blogs de asignaturas y de profesores, de manera de brindarle al estudiante la posibilidad de elegir un proyecto de aula concreto. Las producciones que van a trascender al aula comprometen, aún más, a

estudiantes y docentes a mejorar la calidad del proyecto y permiten a los docentes realizar evaluaciones que trascienden los ciclos lectivos, permiten evaluar la evolución de la propuesta pedagógica y realizar los ajustes que consideran necesarios. El docente se convierte así en un investigador pedagógico que plantea hipótesis, itera estrategias, vuelve a plantear otras hipótesis y toma a la producción de su taller como paradigma de estudio. El docente tiene la oportunidad de proponer un proyecto de aula particularizado.

Al respecto Ander-Egg sostiene:

Este aprender haciendo implica una actitud frente a las ciencias, los métodos y el conocimiento, que nunca se presentan como un conjunto de respuestas definitivas, ni como algo acabado, intocable e incuestionable, sino como algo que se está haciendo, no ajeno al sujeto/observador/conceptuador [sic] que utiliza los métodos y se apoya en determinados conocimientos teóricos y supuestos metateóricos, ya sea en términos de cosmovisión, paradigma o ideología subyacente. (1999, p. 16)

Los trabajos de los estudiantes se difunden en publicaciones de diferentes líneas editoriales (Escritos en la Facultad, Creación y Producción en Diseño y Comunicación), en libros de imágenes, en blogs de docentes y asignaturas, en revistas digitales, en galería de imágenes, en las redes sociales, en soportes digitales, en festivales, congresos y jornadas de diferentes disciplinas.

Calvino incluyó a la visibilidad en las seis propuestas para el nuevo milenio entre la levedad, la rapidez, la exactitud, la multiplicidad y el arte de empezar y el arte de acabar.

Si he incluido la Visibilidad en mi lista de los valores que se han de salvar, es como advertencia del peligro que nos acecha de perder una facultad humana fundamental: la capacidad de enfocar imágenes visuales con los ojos cerrados, de hacer que broten colores y formas del alineamiento de caracteres alfabéticos negros sobre una página blanca, de *pensar* con imágenes. (Calvino, 1988, p. 98)

La visibilidad de los estudiantes se encuentra en el final de un proceso, como concreción curricular, pero también están en el inicio si se la toma como recurso pedagógico. En todos los casos, permite a la comunidad académica en particular y a la sociedad en general recurrir a fuentes de primera mano, evaluar el estado de situación académico, tomar decisiones sobre realidades concretas. Permite también a los estudiantes autores y a la Facultad generar discursos sobre la producción y darle sentido teórico a la práctica.

Conclusiones

“Sólo el silencio lo despierta”. (Paz, 2009)

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos muy complejos. La pedagogía en general y más específicamente la pedagogía en diseño aportan numerosas estrategias para

planificar las prácticas en el aula-taller, para evaluar, realizar ajustes y reprogramar nuevos procesos. Los docentes se involucran y se preocupan por su formación pedagógica ya que ésta mejora notablemente el aprendizaje. Se debe ser consciente también del carácter provisorio de los enunciados y que los modelos están en continuo debate, por lo tanto, se debe enmarcar todos los discursos en un devenir histórico y en un contexto determinado. En el presente ensayo se toma a la pedagogía como proyecto, es decir como proceso hipotético-iterativo. Esto significa que la tarea pedagógica será planificada, no improvisada, pero en un marco flexible que le dé lugar a la espontaneidad de cada momento, a los intereses que surjan por parte de los estudiantes, al respeto de los tiempos y ritmos de aprendizaje por sobre los tiempos que se habían planificado y al replanteo reflexivo, continuo y permanente de las prácticas en el aula.

El aula es un gran espacio para la transformación y la superación a niveles individuales y sociales. Tal como afirma Gilles Ferry:

La formación es un proceso continuo y dinámico de desarrollo de la persona, mientras que la transformación focalizaría la modificación en ese devenir: un proceso activo por el cual a través de algún tipo de acción y en ciertas condiciones se genera en el sujeto algo diferente, distinto, nuevo, a veces opuesto, con referencia a una experiencia, acto o situación inicial. (1997)

Los procesos pedagógicos y de aprendizaje están atravesados por múltiples dimensiones: sociales, políticas, económicas, culturales, psicológicas y simbólicas. Las instituciones y los docentes deberían ser conscientes de ellas para generar estrategias y propuestas integrales que las abarquen e incluyan. La profesionalización de la docencia universitaria en el ámbito del diseño pretende formar sujetos activos, transformadores, capaces de estar a la altura de estas complejidades, y cuya formación sea constante y reflexiva de manera de no desaprovechar ninguna oportunidad para provocar y generar aprendizajes.

Los docentes como seres sociales tienen el gran desafío de generar rupturas en ellos mismos y en los estudiantes. Algunos discursos sociales que circulan tienden al desánimo, a la inacción y a la demonización de las actuales generaciones de estudiantes. Estas representaciones sociales erróneas, fantasmáticas, simplifican situaciones complejas, estereotipan, etiquetan y evalúan equivocadamente las situaciones iniciales. Uno de los grandes desafíos del claustro docente universitario y de todos los partícipes de los procesos de aprendizaje sería romper con estos tópicos falaces que generan frustración y fracasos anticipados. La planificación y programación de las clases deben estar basadas en situaciones evaluadas seriamente, probadas y que se aproximen lo máximo posible a la realidad; de esta manera se acortaría y facilitaría el camino para la transformación, la profesionalización y el éxito de las prácticas pedagógicas. La preocupación por las falencias del sistema educativo, de las universidades, de los planes de estudio, de los docentes y de los estudiantes debe estar acompañada por la acción que pretenda modificar esa situación no esperada. Las expectativas planteadas deben estar proporcionadas con los recursos con los que se cuenta para hacer frente a las problemáticas detectadas. El camino contrario, el de la queja, el de la inacción y el de la proyección de la culpa en el otro llevan inevitablemente al fracaso.

Los docentes tienen la gran oportunidad que les brinda el desafío de la transformación, de la superación. Las escuelas de Diseño tienen cada vez más estudiantes, el área proyectual está en un proceso creciente de legitimación debido al cruce entre lo creativo y lo académico. La pedagogía en diseño debería colaborar en la construcción de este nuevo paradigma que se perfila: la inclusión de todos en los procesos de aprendizaje, la superación de la brecha simbólica en la producción y el consumo de objetos de diseño y en la profundización académica y universitaria de esta disciplina que convoca cada día a más jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). Introducción, en *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Barreiro, T. (2000). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bourdieu, P. (1982). Lenguaje y poder simbólico. En *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Calvino, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Caram, C. (2014). La producción como recurso pedagógico. El estudiante como protagonista. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. (vol. 23). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras. Novedades educativas.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía da autonomía. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Mendes, R. (2003). Yá'yá massemba. *Brasilerinho*. [CD] Rio de Janeiro: Bizcoito fino.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. (4º ed.). México: Fondo de Cultura Económica
- Paz, O. (2009). *Libertad bajo palabras*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Roselli, N. (1999). *La construcción socio-cognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Yupanki, A. (2000) Juan. *Integro 2*. [MP3] Buenos Aires: Página 12.
- Von Hofmannsthal, H. (1998). Citado en Calvino, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.

Summary: Reflecting on how design is taught and learned should be mandatory for those who are involved in these processes. Design education is a project, a hypothetical process

- iterative, planned activity however should not miss the spontaneity of the moment of the class.

The pedagogical project should not be neutral, the teacher has concepts about design features, how to learn it, which is its theory and practice, and what are its limits. The project also addresses with an ideological concept of the student, teacher, content and evaluation.

This essay attempts to raise questions and discussions about pedagogical practice and reflection, understanding knowledge as socially constructed, provisional and unfinished and understanding pedagogical practice as asymmetric, deliberate, intentional and decontextualized.

Key words: pedagogy - design - processes - teaching - learning - student - teacher - content - evaluation.

Resumo: Refletir sobre como se ensina e se aprende o design deveria ser imprescindível para todos os sujeitos protagonistas destes processos. A pedagogia do design é um projeto, um processo hipotético - iterativo, uma atividade planejada que, no entanto, não deveria perder a espontaneidade do momento da aula.

O projeto de pedagogia não deveria ser neutro, o professor possui conceitos acerca do que é o design, como se aprende, que é a teoria, a prática, e quais são seus limites. Além disso, se aborda o projeto com um conceito ideológico sobre o estudante, o professor, o conteúdo e a avaliação.

Este ensaio intenta gerar perguntas, diálogos e questionamentos sobre a prática e a reflexão pedagógica, entendendo ao conhecimento como socialmente construído, provisório e inconcluso e à prática pedagógica como assimétrica, deliberada, intencionada e descontextualizada.

Palavras chave: pedagogia - design - processos - ensino - aprendizagem - estudante - docente - conteúdo - avaliação.
