

**Abstract:** The professionalization of fashion designers seeks to assemble as many tools as possible for the understanding and assembly of temporary collections in a competitive and globalized environment. Designers seek to use these tools correctly.

**Keywords:** Fashion designers - trends – didactic - collection

**Resumo:** A profissionalização dos designers de vestuário procura montar a maior quantidade de ferramentas possíveis para o entendimento e armado de coleções temporárias em um âm-

bito competitivo e globalizado. Os designers procuram empregar de maneira acertada ditas ferramentas.

**Palavras chave:** Roupas de design - tendências - didática - coleção

(\*) **Gabriela Lorena Costa.** Diseñadora de Indumentaria (Universidad de Buenos Aires, 1994). Diseñadora Textil (Universidad de Buenos Aires, 1996). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Moda y Tendencias de la Facultad de Diseño y Comunicación.

## Diseño del conocimiento como diseño Hacia una metodología de la pedagogía proyectual

Fecha de recepción: agosto 2017

Fecha de aceptación: octubre 2017

Versión final: diciembre 2017

Lucas Nehuen Buriasco (\*)

**Resumen:** Un problema de diseño requiere de un plan mental para alcanzar la solución. Análogamente, la pedagogía proyectual precisa de una metodología para lograr la construcción cognitiva. El presente ensayo aborda la enseñanza del diseño bajo una observación crítica hacia el proceso proyectual como conocimiento; hacia el docente como mediador en la enseñanza; hacia el alumno como participante activo en el aprendizaje; y hacia la interacción didáctica como medio para aprender a aprender.

**Palabras clave:** pedagogía – diseño – conocimiento – docente – alumno

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 57]

Diseña todo aquel que crea situaciones preferibles sobre situaciones existentes. Diseña la maestra rural cuando programa su día de clase. Diseña Loewy cuando descubre la importancia de la ventana que estaba ausente en el diseño original de la cápsula. Diseña el administrador de un parque cuando, para resolver un problema de transporte de dinero, decide incinerarlo. Diseña el viejo arquitecto que asume el plan total - la suma de las partes - y sabe que los templos no son un tributo para los dioses sino un refugio para los hombres, un homenaje para la gente. (Shakespeare, 2009, p. 53)

Uno conoce el plano de su ciudad o pueblo, así puede llegar al trabajo, a la casa, al aeropuerto, a donde quiera ir. De esta manera describe Perkins (1985) al conocimiento como diseño, como herramienta multipropósito a disposición. El conocimiento encuentra en el diseño una escapatoria al conocimiento como información, es decir, como una cuestión meramente obsoleta.

Al igual que en el método proyectual, el conocimiento como diseño parte de una estructura mental preconcebida, la cual puede ser aplicada a una pluralidad de situaciones. En palabras de Munari (2013), si se aprende a afrontar pequeños problemas, más tarde será posible resolver problemas mayores.

Ahora bien: ¿es posible diseñar el conocimiento como diseño?, ¿qué papel cumple el docente en la enseñanza proyectual?, ¿cuál es el rol del alumno en el aprendizaje

proyectual?, ¿logran las relaciones sociales concebidas en el aula fortalecer la construcción cognitiva?

“Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar”. (Schön, 1992, p. 113). El conocimiento proyectual puede solo aprenderse en la práctica. Aunque parezca paradójico, a diseñar se aprende diseñando. Con ciertas semejanzas y diferencias, la enseñanza de la disciplina resulta una simulación de la realidad profesional. La senda transitada por el estudiante en la resolución de un problema proyectual implica un hacer de tipo procedimental, y por lo tanto, requiere un particular carácter de aprendizaje basado en el conocimiento en la acción, revelándose a través de la ejecución espontánea; logrando una reflexión en el hacer, formando y consolidando el pensamiento proyectual.

El educando acarrea una serie de saberes previos que configuran su construcción mental, comprendiendo diversos niveles de formación, así como diferencias en los campos socioculturales. Sin sospecharlo, debe vincular multiplicidad de campos del saber y articular los aspectos involucrados en el pensamiento proyectual. Aprenderá de sus propias actividades, se educará a sí mismo, sometiéndose a una experiencia inédita y autoestructurando el conocimiento.

“El profesor no enseña en el sentido de limitarse a transmitir conocimiento, sino que ayuda a que el estudiante aprenda a aprender mediante la realización de una acti-

alidad sistemática, articulada y planificada en torno a la realización de algo". (Ander-Egg, 1999, p. 34). Lejos de desligar al docente de toda responsabilidad, la situación le propone lograr una armonización de las herramientas; en palabras de Bain (2007), crear un entorno seguro en el que los estudiantes puedan probar, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo. El educador participará como acompañante en los procesos de aprendizaje y observador de los niveles de comprensión, en pos de lograr un desarrollo de la interacción enseñanza-aprendizaje cuasi autónoma.

Producto de este contrato didáctico, el trabajo en colaboración se logra llevar a cabo bajo requisitos que el docente deberá tener en cuenta para la construcción del conocimiento. Surge un compromiso que requiere condiciones tales como la disposición para el trabajo cooperativo asegurando la participación de los miembros en su totalidad; la existencia de redes de comunicación; instrucciones organizativas y procedimentales suministradas por el experto; y la corresponsabilidad tanto en los procesos de aprendizaje como en los de enseñanza. En la pedagogía proyectual, la mediación del instructor debe radicar en el empleo estratégico de una diversidad de recursos, con el objetivo de lograr, tanto maestro como discípulo, despertar la mente, alcanzar la esencia de las cosas, propiciando la introspección y desarrollando la comprensión.

El recurso de la modelización resulta un andamiaje a través del cual el docente transfiere reflexiones teóricas, modos procedimentales, lógicas proyectuales, para que el estudiante se apropie de las mismas, construya sus propios caminos reflexivos y la estructura pueda ser retirada una vez asimilado el conocimiento. Sin embargo, este andamiaje puede desvirtuarse, transformándose el docente en un interventor autoritario sobre el proyecto del discípulo, sin explicitar la reflexión subyacente en el hacer, fomentando un diseñador de la repetición, diseñador de soluciones desacertadas a la problemática manifestada. Queda el educando enajenado de su propia respuesta, y el educador privado de lograr una transmisión del conocimiento, creando una dependencia que no solo imposibilitará el retiro del andamiaje, sino que obstaculizará la estructuración de un conocimiento como diseño.

Los seres humanos vivimos gracias a la comunicación, y muchas de las prácticas que consideramos que nos definen como seres humanos son un resultado directo de la manera en que nos comunicamos: el lenguaje, el razonamiento, la moralidad y la organización social. (Burbules, 1999, p. 35)

En cualquier relación comunicativa el diálogo resulta trascendental, permitiendo un intercambio cultural con el prójimo. Específicamente, en el campo pedagógico y proyectual, lejos de establecerse como un asunto casual, la conversación presenta una función didáctica, exploratoria, interrogativa, intencionalmente planificada y con claros objetivos, los cuales no pretenden alcanzar la verdad, sino ampliar las fronteras de la comprensión. Las partes deben estar dispuestas a escuchar y alterar puntos de vista, poniendo en juego competencias como el respeto, la confianza, el compromiso y la reciprocidad, creando de esta manera un espacio que permita la

libre expresión. Para el correcto desempeño de la enseñanza proyectual será necesario establecer un noble compromiso de las responsabilidades que harán frente, comprendiendo el papel que debe interpretar cada personalidad en el espacio áulico. Freire (2013) manifiesta que el alumno está acostumbrado a que el docente tenga la razón; él es el sabio y cualquier diálogo resulta una muestra de debilidad e ignorancia. Es imprescindible comprender que no existe tal barrera entre educando y educador. En la construcción del conocimiento como diseño, ambas partes aprenden y enseñan, concibiendo el saber como una estructura cognitiva basada en las estrechas relaciones sociales asequibles entre pares. Romper las reglas culturales que circulan en torno al autoritarismo pedagógico otorga la liberación para comenzar a transitar una verdadera educación.

En el contexto grupo clase es posible trabajar sobre un caso paradigmático y orientar el aprendizaje a través de preguntas y enunciados que susciten el diálogo transformativo. Se hace necesaria una reflexión que sobrepase los niveles de la pieza de diseño específica que se examina. Para la correcta conducción dialéctica, el docente deberá encontrar la pregunta adecuada, construyendo el diálogo en base a las respuestas obtenidas y a las repreguntas, capitalizando el trabajo individual para convertirlo en una cuestión grupal.

Insisto en que la educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. (Freire, 2013, p. 76).

Las preguntas y respuestas del docente tienen el objetivo de mantener el hilo conversacional de la clase, en tanto resulte un interrogatorio divergente y de alto nivel cognitivo, a efecto de extraer la verdad subyacente en el intelecto humano y lograr la construcción del conocimiento. El docente se posiciona como un intérprete en la búsqueda del estudiante, sin intentar imponer sus propias convicciones. El éxito del mismo coincide no solo en la habilidad del maestro para realizar la pregunta oportuna en el momento adecuado, sino también en la escucha y la apropiada interpretación de las respuestas obtenidas. El recurso pedagógico de la pregunta debe producir en el estudiante la seguridad necesaria para expresarse libremente, develando el educador las intenciones del educando y creando de esta manera un ambiente óptimo para el desarrollo de la pedagogía proyectual. De otra forma, la falta de habilidad en el uso de la pregunta, donde la solución no es descubierta de manera conveniente, puede conducir el pensamiento hacia la unidireccionalidad, de acuerdo a convicciones ajenas al proyecto, enajenando al discípulo del mismo, distanciándose de sus propias aspiraciones y respondiendo en un modo directo a las decisiones del docente.

Comprender el aprendizaje de la disciplina proyectual como un aprender haciendo implica tolerar el error, digno del intento de dominar una experiencia inédita. La valoración de la equivocación es una de las claves en el proceso de la construcción cognitiva. La reflexión acerca de la labor del estudiante se edifica en base a una

crítica que reconoce aciertos, pero que razona esencialmente sobre desaciertos e incoherencias en el proyecto. Es en la búsqueda de los ajustes donde el maestro articula la equívocación, y el discípulo, participante activo, realiza su crecimiento cognitivo y proyectual.

En la pedagogía proyectual, el docente, distando de cumplir un rol pasivo, debe escuchar, analizar, sintetizar, reorientar, realizar aportes, extraer conclusiones; permitiendo más aprender, y menos enseñar, entendiendo la construcción cognitiva del método proyectual como una cooperación fruto de las relaciones sociales y competencias de las partes concebidas en el entorno áulico. El estudiante, por su parte, deberá construir su conocimiento con las herramientas propias de la cultura que ha adquirido a través de la educación y el docente, cimentar su camino para aprender a aprender.

### Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.
- Burbules, N. (1999). *El Diálogo en la Enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Munari, B. (2013). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Perkins, D. N. (1985) *Conocimiento como Diseño*. Colección Psicología volumen 12. Facultad de Psicología. Bogotá: Universidad Javeriana.

Shakespeare, R. (2009). *Señal de Diseño: Memoria de la Práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica - Formación de docentes de la Facultad de Diseño y Comunicación.

**Abstract:** A design problem requires a mental plan to reach the solution. Similarly, project pedagogy requires a methodology to achieve cognitive construction. The present essay approaches the teaching of the design under a critical observation towards the projectual process like knowledge; towards the teacher as mediator in teaching; towards the student as an active participant in learning; and towards didactic interaction as a means to learn to learn.

**Keywords:** pedagogy - design - knowledge - teacher - student

**Resumo:** Um problema de design requer de um plano mental para atingir a solução. Analogamente, a pedagogia proyectual precisa de uma metodologia para conseguir a construção cognitiva. O presente ensaio aborda o ensino do design baixo uma observação crítica para o processo proyectual como conhecimento; para o professor como mediador no ensino; para o aluno como participante ativo na aprendizagem; e para a interação didática como médio para aprender a aprender.

**Palavras chave:** pedagogia - design - conhecimento - professor - aluno

(\*) **Lucas Nehuen Buriasco**. Diseñador de Mobiliario (Universidad de Palermo)

## Aula taller en materias de comunicación

María Eugenia Lucero (\*)

Fecha de recepción: agosto 2017  
Fecha de aceptación: octubre 2017  
Versión final: diciembre 2017

**Resumen:** Desde la perspectiva docente, el momento de abordar una materia en la universidad resulta un hecho desafiante donde, en general, no se tiene ninguna información de cómo será el grupo. De cualquier manera se trata de utilizar las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje posibles. Las asignaturas de comunicación presentan una particularidad y es que, justamente, como en ellas interviene el hecho de comunicar en cualquier formato, es indispensable adoptar una metodología que constantemente prepare a los alumnos para este acontecimiento.

En el presente ensayo se reflexiona acerca de la estrategia de aula taller en materias de comunicación. Es necesario que los alumnos inmersos en carreras vinculadas a esta temática experimenten el intercambio constante con los compañeros y el docente como guía, al mismo tiempo que se van formando como profesionales. De alguna manera, el pertenecer a un grupo en un contexto social incentiva los diferentes procesos de comunicación e intercambio necesarios para abordar dicha temática posteriormente, en cualquier formato y medio. Es así que el aula taller brinda el espacio pedagógico donde el conocimiento se construye entre pares, promoviendo la interacción y el aprender haciendo, allí la comunicación juega un rol protagónico que luego se podrá aplicar en las diferentes tareas. Es por ello que esta forma de aprender y construir conocimiento en esta área resulta de gran importancia, sobre todo para los esquemas cognitivos que se ponen en juego, necesarios para atravesar el proceso de enseñanza-aprendizaje optimizando todos los recursos disponibles.