

TRABAJO PROFESIONAL

**Propuestas didácticas y prácticas docentes
en la enseñanza proyectual**

ALUMNAS:

Bilbao, Cecilia María

González, Lorena Silvana

Mussio Morbidelli, María Cristina

DIRECTORA: Mag. Arq. María Cristina Martínez

CODIRECTOR: Mag. Prof. Silvia A. Branda

2015



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE
HUMANIDADES**

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO PROFESIONAL

Propuestas didácticas y prácticas docentes en la enseñanza proyectual

Estudio interpretativo en el Taller de Diseño II, carrera de Diseño Industrial

ALUMNAS:

Bilbao, Cecilia María

González, Lorena Silvana

Mussio Morbidelli, María Cristina

DIRECTORA: Mag. Arq. María Cristina Martínez

CODIRECTOR: Mag. Prof. Silvia A. Branda

2015



ÍNDICE

Capítulo 1

Resumen.....	página 4
Objetivos.....	página 4

Capítulo 2

Marco teórico-conceptual.....	página 5
Contexto institucional.....	página 7
Institucionalización académica de la carrera de Diseño Industrial en Argentina. La FAUD en Mar del Plata. Periodización. Cambios en el Plan de estudios.	
Contexto disciplinar.....	página 26
Las escuelas de diseño del siglo XX. Tendencias actuales en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Investigación compartida como eje didáctico disciplinar. Relación entre el diseño y el arte para su enseñanza y aprendizaje. Formación en competencias para el trabajo interdisciplinario del diseñador. Transposición didáctica.	

Capítulo 3

Metodología.....	página 38
Instrumentos y recolección de datos.	

Capítulo 4

Análisis.....	página 40
Plan de Trabajo Docente. Diseño II.	



Breve síntesis de procedimientos específicos de Diseño II.	
Procesos de intervención pedagógica. Aprender a diseñar.	
Construir el conocimiento.	
Estrategias docentes.	
El ambiente de Taller, indispensable para el aprendizaje del diseño.	
El apoyo del grupo en el aprendizaje del diseño.	
Estrategias didácticas.	
El diálogo en la enseñanza de las disciplinas proyectuales.	
La acción del docente en el Taller.	
Sobre los recursos.	
Las estrategias entre la teoría y la práctica.	
Los esquicios, la enchinchada o “colgada” y la matriz morfológica como estrategias características del Taller de Diseño II.	
La evaluación en el Taller de Diseño II.	
Encuestas.	
Entrevista	
Consideraciones finales.....	pág.137
Referencias bibliográficas.....	pág.140



CAPITULO I

Resumen

Con este trabajo nos proponemos abordar la compleja didáctica disciplinar, a partir de la asignatura Diseño II, correspondiente al Taller Vertical de Diseño, de la orientación indumentaria de la carrera de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), donde actualmente ejercemos la docencia. Trabajaremos sobre las prácticas docentes y el actual Plan de Estudios (en adelante PTD), en la descripción, análisis e interpretación de una didáctica proyectual que tiene como característica principal la modalidad Taller, el cual da cuenta de un modo de aprendizaje que se produce a través de la práctica proyectual misma de "aprender haciendo" (J. Dewey, 2005) en la cual docentes y estudiantes están involucrados como sujetos activos. El trabajo en el Taller se estructura en una permanente dialéctica docente/alumno, cuya dinámica es fundamental para la transmisión y construcción del conocimiento, en tanto se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente. Abordaremos la investigación desde la triangulación de fuentes e instrumentos (PTD, encuestas estudiantiles y entrevistas docentes), e intentaremos visualizar y documentar cuáles son las estrategias didácticas más motivadoras para guiar al estudiante por las distintas etapas del proceso proyectual, las prácticas que se llevan adelante para favorecer los procesos de construcción del conocimiento y la generación de procesos reflexivos y creativos.

Palabras clave: Disciplinas proyectuales – Enseñanza – Aprendizaje –Taller

Objetivos

Nuestra propuesta investigativa, reconoce un estado meta-cognitivo sobre las prácticas, pasible de sintetizarse en las siguientes cuestiones:

Preguntas:

¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas en el Taller de Diseño II?

¿Qué relación hay entre el Plan de Trabajo Docente (PTD) y las estrategias didácticas que se ponen en juego y se desarrollan en las prácticas?



¿Cuál es el lugar del Taller en la definición de las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje de lo proyectual?

Objetivos generales:

Interpretar la propuesta docente del Taller de Diseño II en el contexto de la enseñanza proyectual como didáctica específica.

Objetivos específicos:

Identificar las prácticas docentes que remiten al logro de *aprendizajes significativos*¹

Analizar los instrumentos de cátedra en su relación con la didáctica disciplinar.

Comprender las vinculaciones entre la propuesta didáctica y la complejidad de la enseñanza proyectual.

Capítulo 2

Marco teórico-conceptual

Es trabajo de los diseñadores hablar de diseño

Tomás Maldonado

El marco teórico de esta investigación reconoce dos vertientes: el de la *nueva agenda didáctica* (Edith Litwin, 1997), la "buena enseñanza" (Gary Fenstermacher 1989) (Bain, 2014) y los entornos para el aprendizaje crítico natural (Ken Bain, 2007) y, por otro, la propia historia de la enseñanza disciplinar, a partir de las Escuelas de Diseño del S XX junto a las tendencias contemporáneas en la enseñanza proyectual. De ambas vertientes, abordaremos en esta instancia los aportes de E. Litwin y una caracterización de las escuelas del SXX.

En primer término, los aportes de E. Litwin, en torno a las buenas prácticas docentes, que plasma en las configuraciones didácticas y sus concepciones en torno a la enseñanza proyectual como complejidad. En este sentido, dicha complejidad en el campo de la didáctica específica, está dada por el carácter interpersonal de la enseñanza y el aprendizaje proyectual, donde los docentes no pueden menos que brindar su impronta, ya sea de una

¹ Utilizamos aquí el término *Aprendizaje significativo*: en la perspectiva de D. Ausubel (1918-2008).



manera explícita: en la selección del material, el recorte de contenido o el enfoque seleccionado, entre otras; o de una manera implícita: sus puntos de vista, la manera en que desarrollan la práctica, sus trayectorias de vida, los contextos en que se dan estas prácticas y las construcciones personales que los docentes les aportan. Siguiendo a Litwin (1997), estas cuestiones constituyen una categoría que los integra en una síntesis, que denomina *configuraciones didácticas*, y cuyo análisis construye una nueva agenda de la didáctica:

... la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se puede reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario, y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar
(Litwin, 1997:13-14).

La *nueva agenda didáctica*, surgida en la década de 1990 con una mirada fundamentalmente crítica hacia la didáctica tradicional, aporta una nueva perspectiva en los constructos centrales de la disciplina, especialmente en redefinición de ciertas dimensiones centrales (la enseñanza-aprendizaje como un único proceso y sólo referido al alumno, los objetivos, el currículo, las actividades y la evaluación). La producción de conocimiento en este paradigma es analizada a partir de tres nuevas dimensiones (la clase reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica en la clase reflexiva) que permitirán pensar estas configuraciones didácticas como las maneras en que los docentes favorecen esa construcción en el aula. En nuestro trabajo abordaremos en profundidad estas cuestiones desarrolladas por E. Litwin, especialmente aquellas que se vinculan estrechamente con la enseñanza disciplinar: secuencias de progresión no lineal que pueden darse con estructura de oposición, con pares conceptuales antinómicos o con descentraciones múltiples por ejemplificación y por invención; el objeto paradigmático en el que reconoce a la obra, el experimento y la situación o caso problema. Asimismo, tomaremos sus aportes sobre las narrativas meta-analíticas o deconstrucción de la clase y aquellas configuraciones que considera *al borde* de la agenda didáctica.



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Contexto Institucional

Institucionalización académica de la carrera de diseño industrial en Argentina.

Las carreras ligadas al diseño en nuestro país llevan más de 50 años. Durante estos años la carrera se ha insertado en diferentes Unidades Académicas tanto en el ámbito público como en el privado. El desarrollo institucional en ciencia y tecnología se orientó en función del nuevo escenario de postguerra en este entorno, la investigación y desarrollo en el área del Diseño Industrial asistió a una fase de repentina expansión, y las iniciativas en tal sentido se multiplicaron en número y origen.

En orden cronológico, la primera de esas iniciativas se verificó en Mendoza, a partir de 1958; que culminaría en la fundación del Instituto de Diseño Industrial (IDI) para propósitos de investigación, donde si bien no se contemplaba la docencia como objetivo, en los hechos contribuía a la formación en Diseño de graduados en otras disciplinas.

Sobre la consolidación de nuestra industria durante el período Justicialista y la posterior ilusión Desarrollista, con un significativo consumo de productos (automóviles, electrodomésticos, etc.), se crea el clima propicio para visualizar con perfiles más definidos la profesión. En un lapso de cinco años se instalan en el país las primeras experiencias universitarias en el área de Diseño: Mendoza en 1958, Rosario en 1960, y La Plata, que comienza a tramitarse en 1961 y se concreta en 1963, se crea el Departamento de Diseño en la escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, el Instituto de Diseño de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, el Instituto de Diseño Industrial de la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario, así como cursos, exposiciones y seminarios organizados por el Centro de Investigación de Diseño Industrial. En 1985 se inserta como carrera dentro de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, dentro de la que se enmarcó el Centro de Investigación en Diseño Industrial de Productos Complejos con líneas de investigación reconocidas por su contenido científico, sin embargo dirigido a la resolución de problemas de interés social. En 1988 se crea el departamento de Diseño Industrial en la Facultad de Arquitectura de Mar del Plata para dar comienzo a la Carrera de Diseño Industrial. En 1990 se crea la carrera en la Universidad Nacional de Córdoba, 1996 en la

Universidad Nacional de San Juan, 2007 en la Universidad Nacional de Lanús, 2010 Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires y por último 2010 en la Universidad Nacional de Río Negro.



Gráfico 2. Cronología de la creación de Carreras de Diseño Industrial en Argentina

La FAUD en Mar del Plata

El proceso de desindustrialización iniciado en la década de 1980 y firmemente consolidado en la década de 1990, afectó profundamente gran parte de los establecimientos dedicados a la producción en los rubros de indumentaria, accesorios y objetos de diseño. El plan de convertibilidad, iniciado y sostenido durante las dos presidencias del Dr. Carlos Saúl Menem (1989-1999) coadyuvó a este proceso de apertura indiscriminada a las importaciones. El establecimiento de un tipo de cambio fijo que equiparaba al peso con el dólar, contribuyó a que resultara más barato ingresar productos provenientes de las economías emergentes del sudeste asiático que producir en la Argentina. Este proceso impactó de manera negativa en las pequeñas y medianas empresas textiles, de indumentaria e industrias ligadas al diseño industrial. Su consecuencia más devastadora fue, sin dudas, la destrucción masiva de empleos.²

² Guerschman, Bárbara G., Vargas, Patricia; Un abordaje etnográfico de las narrativas de los diseñadores acerca de la crisis argentina de fines de 2001. Actas de Diseño N°2 [ISSN: 1850-2032] Año I, Vol. 2, Marzo 2007, Buenos Aires, Argentina.



Mar del Plata que constituía el centro por excelencia en el país de la producción de prendas de lana, al igual que el resto del país, fue decayendo en su actividad con el cierre de un importante número de empresas por la saturación de prendas importadas a bajo costo y de calidad óptima. A esto se sumó la estrategia de deslocalización de la producción llevada adelante por algunas empresas como forma de adaptarse a la política económica vigente. El resultado fue la pérdida de la capacidad productiva existente y la inserción de los trabajadores en otras industrias como fue el caso de la Pesca en nuestra ciudad. La renuncia implícita del país al desarrollo tecnológico autónomo constituye otro elemento clave en el refuerzo de la dependencia. Probablemente esto forme parte de un tema bastante más amplio, que es la renuncia a utilizar las capacidades intelectuales de la población para mejorar el funcionamiento material y cultural de la sociedad, por parte de quienes dirigen la Argentina.

El deterioro de las capacidades intelectuales, técnicas y profesionales de las nuevas camadas de egresados del sistema educativo encuentra su contrapartida en el perfil de la demanda desde el mundo empresario: se generan pocos puestos laborales que requieran perfiles sofisticados y muchos que requieran simplemente una formación elemental.

No obstante, algo hay para agradecerle a la maldita importación que arrasó con la industria local y, desde mitad de los 70 a fines de los 90, relegó a la mayoría de los diseñadores, en el mejor de los casos, a proyectar stands de ferias. Lo bueno que dejó fue un limo de educación entre los usuarios acerca de la calidad del diseño: ergonomía, terminaciones, entre otros estándares.

(Muzi, C. 2005).

El Diseño y la enseñanza del Diseño en la ciudad de Mar del Plata le deben su hito fundacional en 1988 al Prof. Nicolás Jiménez y a la Facultad de Arquitectura (hoy denominada FAUD), que durante la gestión como Decano del Arq. Roberto Fernández, deciden contratar para el proyecto en la FAU a un reconocido profesional y docente del área del Diseño-el Arq. Ricardo Blanco.

Más allá de los aspectos legales que se sucedieron, de las resoluciones de Consejo, de los trámites que se realizaron, el Diseño en Mar del Plata existe porque Nicolás Jiménez es un Diseñador de una generación en donde la pasión por la profesión superaba cualquier dificultad. Nicolás Jiménez, ya en ese entonces de una vasta trayectoria iniciada a fines de los años cincuenta estaba consolidado como un profesional del Diseño Gráfico en la ciudad,



había sido docente en varias Universidades, miembro de ADG (Asociación de Diseñadores Gráficos), y Lápiz de Plata 1983, y compartía la profesión con su otra pasión, el arte moderno, del cual era un continuo creador. Según contaba el propio Nicolás Jiménez, tanto Roberto Fernández como él por diferentes caminos habían intentado concretar esa idea. Roberto Fernández en los años '70 dentro de la Facultad de Arquitectura, y Nicolás Jiménez en 1963 en el Instituto Municipal de Estudios Superiores. Pero seguramente en esas dos oportunidades no se dieron las condiciones ni la decisión que unos cuantos años después les permitió que la carrera de Diseño fuera una realidad.

Luego de una evaluación del contexto regional y sus industrias se define conveniente e indispensable la creación de la carrera de Diseño Industrial en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Era determinante para la industria un cambio de mentalidad del empresario para acceder a otros niveles de producción y a otros mercados de exportación. No existía política de diseño en las empresas. Se impulsa la creación de carreras nuevas vinculadas a la producción, a las nuevas necesidades sociales y productivas en el campo del diseño, fortaleciendo la industria nacional y el desarrollo regional y local. Se decide reorientar la oferta de la facultad debido a la crisis por la que atravesaba la disciplina de la arquitectura con respecto a la demanda de profesionales requerida, la cual podía satisfacerse con el 10% de la matrícula y promover carreras alternativas más vinculadas con las demandas de la sociedad, sus empresas y producción. El diseño históricamente se ha vinculado con la arquitectura ya que ambas son disciplinas proyectuales, que tienen características en común:

- La creatividad como eje de su accionar
- El conocimiento técnico como soporte
- El compromiso social como participación en la comunidad

Esto hace que sea la FAU un ámbito propicio para la inserción y desarrollo de la carrera de Diseño Industrial. Para la elaboración de la propuesta se partió entonces de una hipótesis de trabajo que suponía que todo intento de darle un marco de referencia adecuado a las circunstancias sociohistóricas que nos tocaba vivir, debería encontrar en la productividad su base de sustentación programática y estratégica. Esto no significaba que no había que



desconfiar de los pregoneros de la realidad como único camino para aceptar sin pestañear los fenómenos distorsionantes de la producción y el mercado.

El camino elegido fue indagar en una primera etapa el contexto de la producción manufacturera de Mar del Plata y su región con el propósito de tener un diagnóstico ajustado de esa realidad. Esos indicadores confirmaron y abonaron los supuestos del rol que debería tener el diseño en todo planeamiento moderno de la producción y en nuestro caso en especial en su relación al proyecto de dotar a la región de un sector industrial más amplio basado en la pequeña y mediana industria. Este proyecto impulsado por sectores de la producción, cámaras e instituciones empresariales como UCIP y la Fundación Tecnológica daría un marco adecuado a la definición de metas comunes y pondrían en marcha sin duda mecanismos de complementación para lograrlo.

Si la radicación y creación de nuevas industrias era un objetivo importante en esta estrategia, también lo era el mejoramiento, modernización y expansión de las existentes, como en el caso de la industria textil, que toma como eje de su desarrollo un aspecto parcial entre sus muchas posibilidades; la lana como materia prima y el pullover predominantemente como producto. La diversificación de la oferta en el mercado local, regional y de exportación sin duda permitiría ampliar el horizonte de su actividad económica abriendo nuevas opciones a la actividad del diseño.

Para Nicolás Jiménez la inserción del diseñador en el medio tenía que ser como un sujeto productor preparado para insertarse y participar en forma práctica en el desarrollo industrial de la ciudad y la región. Si bien no se debería desechar la posibilidad de la prestación de servicios profesionales a terceros, el objetivo fundamental sería el de fomentar y facilitar la organización de pequeñas industrias, Esta actividad industrial estaría fundada en la capacidad proyectual del sujeto y la viabilización inmediata de su producción en el mercado.

La proyectualidad es el acto por el cual el sujeto hace inteligible lo que constituye la conciencia o interioridad del mismo. Esto indica que el acto de proyectar, de designar, arrojar, lanzar, implica un proceso de producción que va del sujeto al objeto, del interior al exterior, de la conciencia al fenómeno, del plano semiótico al simbólico. Por lo tanto entendemos esta actividad proyectual como principio de todo enunciado programático



pedagógico. Es posible de esta manera hablar entonces de una presencia del sujeto en el discurso, en el cual tiene reservado un lugar que no es meramente instrumental, y referido sólo al fenómeno físico o funcional, sino al significado; es decir, a lo que se dice o cómo se dice.

La productividad constituye entonces la manera de ser de lo proyectual; el recorrido que se produce a través de las diferentes operaciones requeridas en la gestación, elaboración y fabricación del objeto. Esto encuentra en el sujeto productor, su motor y exteriorización práctica que acontece en el plano de lo real. Es este lugar social donde se produce un equilibrio entre las tensiones económicas, técnicas e ideológicas que definen el modo y condiciones de producción del Diseño.

Se eligió el contexto de la productividad como ámbito dentro del cual diseñar este nuevo modelo, lo que condujo a establecer relaciones firmes con los sectores comprometidos en ella. Esto no debía tomarse como dependencia, limitaciones o justificaciones, sino como punto de partida de una política de complementación entre los sectores privados y del estado en un proyecto común. En esta relación a la Universidad le puede corresponder no sólo una tarea formativa sino investigativa.

Un modelo abierto permitiría reelaborar enunciados que habían ido perdiendo eficacia en el plano socioeconómico y académico presentando nuevas alternativas de actuación en estos contextos. El juego de enlace entre estas dos partes intentaría el cruce de realidades distintas que impondrían seguramente reglas diferentes a la unitotalidad que caracteriza a la esfera de la enseñanza universitaria

Sería posible que el diseño ocupara un espacio propio que lo volvería valioso y auténtico como modelo que deja de atender la dualidad por la pluralidad. Esta pluralidad está acordada en lo académico a través de una acción interdisciplinaria que facilite las relaciones entre diseño, producción y comercialización sobre lo cual se sostiene toda práctica profesional real. Por lo tanto esta carrera fue creada con la idea de proveer los conocimientos imprescindibles al alumno, no solo en lo referente al lenguaje proyectual sino también a los mecanismos de la producción industrial (técnicas, materiales, procesos, etc.) y a los juegos del mercado (oferta, demanda, circulación, exportación, etc). De esta manera



este modelo interdisciplinario convocaría a sociólogos, economistas, técnicos, etc., que actuaban dentro y fuera de la Universidad, dispuestos a participar en este proyecto.

La propuesta de carrera en Mar del Plata se estableció a partir de la realidad regional, a nivel local, que implicaba también reconocer una importante capacidad expansiva del cuadro productivo marplatense, la cual podía verificarse entre otros factores, a mediano plazo, con la inyección de la creatividad emergente de estos nuevos profesionales del diseño. Sectores industriales, productivos, comerciales o de servicios, como los vinculados con la pesca, el turismo, la industria de la construcción, la industria textil, etc., podrían aumentar su preponderancia, sobre todo expandiendo su mercado, merced a más ventajas comparativas, (por ejemplo, respecto de Buenos Aires, Córdoba, o aún Brasil) entre otras cosas, asimilando la oferta de diseño implícita en una dotación profesional que podría proveer la Universidad local. En este sentido, se creyó que la instrumentación de la carrera de Diseño (con las modalidades y especializaciones que más abajo detallaremos) significaría sin duda uno de los aportes más significativos a la consolidación de los sectores de la pequeña y mediana empresa, de los que era esperable en los próximos años transicionales, una importante participación en la formación del producto local y regional y en la generación de empleo. El establecer nexos de vinculación estrecha con factores de la realidad regional, supondría una de las claves de la implementación de esta carrera.

Se creyó posible y conveniente formalizar una asociación entre los sectores productivos y la universidad. Convencionalmente, la universidad ofrece a la sociedad sus emergentes profesionales, una suerte de productos terminados de cuya excelencia aparente se hace cargo una estructura docente supuestamente parte de la realidad productiva y conocedora de sus resortes. El estrechamiento realista de las relaciones entre Universidad y producción (a cargo de sus estructuras organizativas y de gestión) introduciría la posibilidad de ajustes adaptativos permanentes en la curricula de la carrera, ofreciendo datos más o menos inmediatos sobre necesidades y recursos, permitiendo participar de la información concreta sobre adelantos y transformaciones tecnológicas, asegurando una formación práctica en el alumno y permitiendo, por último, a través de especializaciones rotativas, ir atendiendo gradualmente a las diferentes necesidades de recursos humanos capacitados en



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

sectores específicos. Del análisis de los puntos anteriores, se extraen los fundamentos para la creación de la carrera.

Periodización

En 1986 se organizan las primeras reuniones entre el Arquitecto Roberto Fernández y Nicolás Jiménez para evaluar las posibilidades de organizar la Carrera de Diseño Industrial.

De 1986 a 1988 se contactan empresas, Cámaras, UCIP, Bolsa de Comercio, Fundación Tecnológica e instituciones de la producción locales para detectar expectativas y necesidades.

A principios de 1988 se requiere el concurso del Arq. Ricardo Blanco, Director de la carrera de Diseño Industrial en la UBA para discutir estructuras y organización posibles.

Se arma el primer grupo docente con: Nicolás Jiménez (titular), Ricardo Blanco (contratado), Alan Neumarkt (adjunto), Luis Restivo (JTP) y Pablo Teruggi (ayudante). Por ordenanza del Consejo Académico N° 406/88 del 17 de noviembre de 1988, se crea la Carrera de Diseño Industrial con tres orientaciones; Indumentaria, Textil y Producto, y por ordenanza 407/88, del 17 de noviembre de 1988 se crea el Departamento de Diseño Industrial. El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ordenanza N° 679/89, aprueba dicho proyecto en su sesión del 9 de marzo de 1989, creando la carrera a término. Una primera definición que permitió orientar el desarrollo de este nuevo proyecto fue:

El Diseño Industrial es la profesión destinada al proyecto, planificación y desarrollo de productos destinados a satisfacer las necesidades humanas, realizados por medios industriales y/o artesano industrial respondiendo a los conceptos tecnológicos propios de la modalidad de producción establecida, optimizando su funcionalidad en relación a sus condiciones de uso y determinando las cualidades formales, estéticas y significativas del universo cultural de la sociedad.

Ordenanza de C.A. N° 406 (nov. 1988), anexo I.

Esta definición sumada al perfil profesional que se adoptó de "Diseñador productor" determino que se definieran los siguientes talleres o especialidades:

- a) Diseño de Comunicación Visual, (más o menos asimilable a Diseño Gráfico).



- Diseño Gráfico.
- Diseño de envases y embalajes.
- Diseño para medios audiovisuales.
- b) Diseño de Productos, (más o menos asimilable a Diseño Industrial).
 - Diseño Textil e indumentaria.
 - Diseño de partes para la arquitectura y pre-fabricación.
 - Diseño de equipamiento urbano. y edilicio.
 - Diseño naval.

La política era disponer de unidades intercambiables que no permitieran la saturación y la proliferación de Diseñadores productores unitemáticos en el mercado.

A diferencia de otras carreras de Diseño en el país los objetivos formativos que se propusieron se orientaron a la preparación de un Diseñador Productor. Por ese motivo la enseñanza, enfatizaría las instancias técnicas y productivas de los procesos proyectuales, los aspectos referidos a costos y comercialización de los productos en el mercado y toda perspectiva exportadora. Se contaría con tres instancias de producción: a) los talleres básicos de tecnología del Departamento de diseño; b) la utilización de instalaciones, maquinarias, mano de obra y asistencia técnica a alcanzar a partir de convenios con otras facultades y escuelas industriales; c) la utilización de tecnología industrial se lograría por convenios con cámaras e industrias específicas.

Así, La FAUD sería la única Facultad en el país que otorgaría un título de grado en las orientaciones de Indumentaria y Textil. Las incumbencias profesionales del título de diseñador industrial serían las siguientes:

- A) Diseñar y evaluar el ajuste al diseño de:
- Utensilios y equipamientos domésticos y comerciales.
 - Artefactos, amueblamientos, elementos complementarios del equipamiento, terminaciones de ambientes habitables en edificios, vehículos o naves.
 - Herramientas, carcazas o envolventes de máquinas y artefactos.
 - Soportes de señalizaciones, envases, exhibidores, papelerías y embalajes, así como elementos complementarios para el transporte y manipulación de productos industrializados.



- Elementos constitutivos del vestuario, calzado y complementos de la indumentaria, así como indumentarias destinadas al trabajo y el deporte.
 - Elementos producidos por la industria textil en cuanto a tejidos, ligotecnia y estampado.
- B) Asesorar en lo referente al diseño de productos industrializados e industrializables y en los procesos tecnológicos de producción, en función del diseño.
- C) Participar desde el punto de vista del diseño, en la formulación de normas técnicas referidas a la elaboración de productos industrializables y semi industrializables.
- D) Realizar arbitrajes y peritajes que impliquen determinaciones acerca del ajuste del producto elaborado a las especificaciones del diseño.

La creación de la carrera de Diseño tuvo como principales objetivos:

Encontrar un punto de contacto entre prácticas proyectuales diferentes para el abordaje de una problemática asociada a la producción industrial. Este carácter interdisciplinario del proyecto aportaría dentro de la Universidad, un modelo abierto en el cual interactuarían distintas esferas del conocimiento con un objetivo social común: el desarrollo.

Básicamente este modelo atendería simultáneamente tres aspectos: el diseño, la producción y la comercialización.

Entender el conocimiento como un lenguaje relacionado directamente con la acción como base pragmática involucrada en los procesos de desarrollo socio/económicos. En este sentido se considera la enseñanza del diseño como el conocimiento que se adquiere para operar sobre el funcionamiento de las cosas útiles, sin por ello excluir lo que ese saber permite imaginar y crear.

Saber que será producido, vendido, consumido, pero que más allá de su "valor de uso" deviene objeto especular de un saber transformador de la sociedad.

El saber es la principal fuerza de la producción y el desarrollo, entendido como aspiración básica para lograr un equilibrio de las tensiones sociales y por lo tanto salir del subdesarrollo. Un conocimiento activo que circule dentro de la sociedad, movilizadora de las fuerzas técnicas y económicas de que disponemos, superador de viejos dogmatismos y antagonismos.

Jiménez, N. 1989. ³

Un lugar de este tipo le esperaba al diseñador en nuestra región, ubicándose en la trama social como promotor y gestador de la producción ejerciendo su saber para crear nuevas y mejores condiciones sociales.

³ Fundamentos de la Carrera de Diseño Industrial. Revista Diseminar Año 1/ N° 1.



El carácter experimental que el Consejo Superior adjudica a la carrera, faculta a éste para regular el ingreso del alumnado, dar cumplimiento a objetivos pedagógicos, y desarrollar un modelo de cogestión –alumnos/universidad- en lo atinente a la resolución de problemas económicos coyunturales. El equipamiento de sus talleres, investigaciones y propuestas concretas en la esfera de la producción industrial, requieren de medios económicos para hacerlo posible. Por este motivo, y partiendo de la reducción que había en ese momento de los presupuestos en el área universitaria, se delineó una estrategia tendiente a resolver obstáculos que entorpecerían la formación de un “diseñador productor”. En ese sentido la organización cooperativa aparece como un modelo posible de respuestas a nivel de los problemas que se presenten. Esto por otra parte sería coincidente con el espíritu que anima al proyecto: diseñador-productor, pequeña y mediana industria, participación en el desarrollo regional, potenciación sobre la base de un saber que encuentra su lugar en las prácticas tecnológicas.

El compromiso de alumnos y profesores en torno a este emprendimiento, convocó a una inserción distinta dentro de la universidad, haciendo de ella una parte de sus destinos.

Por ordenanza del Consejo Superior N° 431/93 se la crea en forma permanente.

Por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1482 del 24 de junio de 1994, se le da validez nacional al título de Diseñador Industrial expedido por la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Cambios en el Plan de estudios

El primer plan vigente de la carrera es el del año 1989⁴, que define a la misma con una duración de 4 años y tesis de un cuatrimestre. El currículo se desarrolla desde una noción sincrética en la organización de los contenidos académicos de las asignaturas. Se intenta entrelazar especificidades propias de las orientaciones proyectuales (planteadas desde el inicio de la carrera como característica diferencial) con las generalidades propias de la disciplina. No obstante y en medio de diferencias conceptuales de los docentes que se

⁴ Ordenanza de Consejo Superior 679/89.



iban acoplando a la carrera se alcanza a definir una primera estructura curricular que consistió en dos ciclos de dos años cada uno y una tesis final de un cuatrimestre.

Esta etapa está caracterizada por un altísimo grado experimentalidad, posible en el marco de una reducida masa de estudiantes, cuyo ingreso restringido se daba en forma de cupo (aproximadamente 80 alumnos) y bajo la consigna impuesta por la universidad como *carrera a término*.

Los proyectos que se realizaron en ambos ciclos, estaban vinculados directamente a problemáticas reales de nuestra ciudad o región y pasibles de ser resueltos con la tecnología instalada. A este respecto el desarrollo de modelos y prototipos de las propuestas de los talleres de diseño, contaban con tres instancias de producción:

- a) A través de los talleres básicos de tecnología del Departamento de Diseño.
- b) Con la utilización de instalaciones, maquinarias, mano de obra y asistencia técnica a alcanzar a través de convenios con otras facultades y escuelas industriales.
- c) La utilización de tecnología industrial se logra también por convenios con Cámaras o industrias específicas.

Las asignaturas fueron organizadas en dos grupos: las básicas y las complementarias. Las básicas eran las que definían la naturaleza de la enseñanza del Diseño por tener un rol protagónico en la práctica profesional. La relación triádica lenguaje-diseño-tecnología, podían ser vistas en sucesión o en simultaneidad según convenía a los requerimientos pedagógicos o del accionar proyectual. El énfasis en cualquiera de estos aspectos particulares, estaba determinado por metas preestablecidas, con el objeto de lograr un conocimiento adecuado y equilibrado. La relación entre asignaturas básicas y complementarias estaba determinada fundamentalmente por los requerimientos en el abordaje proyectual de cada Taller de Diseño. La orientación y especificidad de estos determinará el juego de relación y los tiempos adecuados. Las asignaturas complementarias aportaban en cada caso una dimensión científica y ontológica indispensable dentro del contexto de la cultura contemporánea.

La tríada pensamiento contemporáneo – economía y marketing – física y matemáticas, en realidad constituyeron el soporte de un universo disciplinario mayor, que podría ampliarse según conviniera a los enfoques que necesariamente se requirieran.

Para los ingresantes en 1990, como puede observarse en los siguientes planes de estudio, se realizaron algunas modificaciones con respecto a las correlatividades y también en relación a las materias.

Se separan matemática y física siendo de esta manera dos materias independientes, se incorpora la materia Sociología y se incorpora también la materia Legislación y Práctica Profesional.

Estas materias se incorporan también en el plan de estudios de los alumnos que habían ingresado en el año 1989.

Es durante los primeros cinco años, desde 1989 a 1995 donde se producen grandes cambios con respecto a la curricula de materias ya que esta es una etapa de un alto grado de experimentalidad.

PLAN DE ESTUDIOS 1989
Materias y correlatividades
Carrera de Diseño Industrial

Nº	MATERIA	DURACIÓN	CURSADA	APROBADA
CICLO BÁSICO				
1	1 Lenguaje Proyectual I	anual T/P		
2	2 Diseño I	"		
3	3 Tecnología I	"		
4	4 Pensamiento Contemporáneo I	"		
5	5 Matemática-Física I	"		
6	1 Lenguaje Proyectual II	"		1.5
7	2 Diseño II	"		1.2
8	3 Tecnología II	"		2.3.5
9	4 Pensamiento Contemporáneo II	"	4	
10	5 Matemática-Física II	"	5	



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

CICLO DE DESARROLLO

11	1	Lenguaje Proyectual III	“		6.10
12	2	Diseño III	“		6.7
13	3	Tecnología III	“		7.8.10
14	4	Pensamiento Contemporáneo III	“		4.9
15	5	Economía y Marketing I	“		8
16	1	Lenguaje Proyectual IV	“		11
17	2	Diseño IV	“		12
18	3	Tecnología IV	“		12.13
19	4	Economía y Marketing II	“	15	
20		Trabajo Final			

En rojo se pueden observar las diferencias entre el plan de estudios original de la Carrera y las primeras modificaciones que se realizar con respecto al Plan del siguiente año.

PLAN DE ESTUDIOS 1990 Materias y correlatividades Carrera de Diseño Industrial

Nº	MATERIA	DURACIÓN	CURSADA	APROBADA
CICLO BÁSICO				
1	1 Lenguaje Proyectual I	anual T/P		
2	2 Diseño I	“		
3	3 Pensamiento Contemporáneo I	“		
4	4 Matemática	“		
5	5 Física	“		

6	1	Lenguaje Proyectual II	“		1.2
7	2	Diseño II	“	3	1.2
8	3	Pensamiento Contemporáneo II	“	3	1
9	4	Tecnología I	“	4	.
10	5	Sociología	“	3	1.2

CICLO DE DESARROLLO

11	1	Lenguaje Proyectual III	“	8.10	6.7
12	2	Diseño III	“	8.9.10	6.7
13	3	Pensamiento Contemporáneo III	“	8.10	3.6
14	4	Tecnología II	“	9	4.5
15	5	Economía y Marketing	“	10	4
16	1	Lenguaje Proyectual IV	“	13	8.10.11.12
17	2	Diseño IV	“	14	8.9.10.11.12
18	3	Tecnología III	“	14	9
19	4	Legislación y Práctica Profesional	“	15	
20		Trabajo Final		18.19	16.17

En 1993 el Departamento de Diseño produjo un documento en el cual planteaba la problemática de la enseñanza del diseño. Este material tuvo la finalidad de abrir una discusión sobre el modelo pedagógico de la carrera de Diseño Industrial con el objeto de encontrar un acuerdo sobre el perfil de la carrera. Desde su creación la carrera se fundó en un conjunto de principios ideológicos relacionados con la demanda del contexto de acción disponible de sus prácticas. De ahí surge la noción de “Diseñador productor”, el abordaje a las problemáticas regionales, las prácticas mediatizadas por la tecnología, la consideración del proyecto inserto en los procesos de producción, etc.

En el período que va desde la puesta en marcha de la carrera el egreso de los primeros alumnos, se han ido definiendo las pautas básicas de un marco pedagógico que pueden viabilizar y potenciar los enunciados que dan sentido al proyecto.

Ante el análisis de las actuaciones de este ciclo experimental y la reformulación de la estructura de la carrera, se consideró pertinente poner en marcha un modelo pedagógico que permitiría a todos los docentes contar con un marco de referencia como medio de mejorar las performances educativas en su conjunto. Por otra parte este modelo, intenta servir de fundamento para la creación de un curso de formación docente para apuntalar, nivelar y actualizar los conocimientos en ejercicio de la actividad académica.

El segundo plan de la carrera es el que se desarrolla en 1995⁵, donde la Universidad, a través del consejo Superior, y a pesar de las críticas formuladas en relación a la carencia de contenidos científico-técnicos, finaliza el monitoreo de la carrera, eliminando la condición a término, como consecuencia de esto se agregan 6 asignaturas, llevando el número de materias a 26 y desarrolla una estructura de tres ciclos de 1 año (básico), 3 años (desarrollo) y 1 año (extensión e investigación), llevando la carrera a 5 años de duración. El proyecto de Adecuación curricular del plan 95 es la modificación necesaria, para volver al mismo viable, en términos de carga horaria por año y por ciclo y el consecuente diseño de los recorridos de correlatividades directas e indirectas.

Ciclo	Año	Nº	Asignatura	Cursada	Aprobada
Básico	1º	1	Diseño I		
		2	Lenguaje Proyectual I		
		3	Pensamiento Contemporáneo I		
		4	Tecnología Gral.		
		5	Matemática		
		6	Física		

⁵ Ordenanza de Consejo Superior 1770/95

		7	Informática Industrial I		
	2°	8	Diseño II	3,4	1,2
		9	Lenguaje Proyectual II	3,4	1,2
		10	Pensamiento Contemporáneo II	3	1,2
		11	Tecnología 1	4,5	1,2
		12	Sociología	3	1,2
		13	Ingeniería Humana	4,5,6	1,2
		14	Informática Industrial II	7	1,2
de Desarrollo	3°	15	Diseño III	7	8,9
		16	Lenguaje Proyectual III	7	9
		17	Pensamiento Contemporáneo III	10,12	3
		18	Tecnología II	11,6	4,5
		19	Organización de la Producción	11,13	4,5,6
		20	Economía y marketing	10,12	3
	4°	21	Diseño IV	14	7,15,16
		22	Lenguaje Proyectual IV	14	7,16
		23	Pensamiento Contemporáneo IV	17,20	10,12
		24	Tecnología III	18,13	11,6
		25	<i>Legislación y Práctica Profesional</i>	17,20	10,12

de Investigación -Extensión	5°	26	Proyecto de graduación	13,14,19,21,22,23,24,25
-----------------------------------	----	----	------------------------	-------------------------

Por último el Plan actual de la Carrera de Diseño Industrial es el de 2007 en él se realizaron cambios importantes con respecto a la distribución de las materias y a las correlatividades. La carrera se estructura en tres ciclos pedagógicos consecutivos, entendidos éstos como unidades de conocimiento netamente definibles desde sus objetivos y propósitos de logro en un tiempo curricularmente pautado.

En los dos últimos ciclos se da la división por orientaciones, Productos, Textil e Indumentaria, en las asignaturas Diseño II, III, IV y Tecnología II, III y IV, para el ciclo de Desarrollo y Proyecto de Graduación para el ciclo de Investigación - Extensión. En dichos ciclos es donde se realizan trabajos vinculados a la problemática específica de cada orientación.

La asignatura Diseño correspondiente al Ciclo de Desarrollo tendrá las siguientes características:

Existirán tres (Cátedras de Diseño) TALLERES VERTICALES que se extenderán cada uno de 2° a 4° año inclusive, uno por cada una de las orientaciones proyectuales que ofrece la carrera (Textil, Indumentaria y Productos)..

Este modelo se repetirá en los Talleres de Tecnología del Ciclo de Desarrollo, teniendo un Taller Vertical de Tecnología, por cada orientación proyectual, con las articulaciones que se consideren pertinentes en función de la movilidad curricular y apertura teórica, que fundamentan los principios formativos de la carrera.

La asignatura Proyecto de Graduación correspondiente al ciclo de investigación y/o extensión, será una por cada una de las orientaciones proyectuales que ofrece la carrera (Textil, Indumentaria y Productos).

OCA 2092/96, y la OCS 2160/96.



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Ciclo	Año	N°	Asignatura	Cursada	Aprobada
Ciclo Básico	1°	1	Diseño I		
		2	Lenguaje Proyectual I		
		3	Pensamiento Contemporáneo I		
		4	Tecnología Gral.		
		5	Matemática		
Ciclo de Desarrollo	2°	6	Diseño II	4	1,2
		7	Lenguaje Proyectual II	4	1,2
		8	Pensamiento Contemporáneo II	3	1,2
		9	Tecnología I	4,5	1,2
		10	Física	5	
		11	Informática I	5	1,2
Ciclo de Desarrollo	3°	12	Diseño III	9	4,6,7
		13	Lenguaje Proyectual III	11	7
		14	Pensamiento Contemporáneo III	8	3
		15	Tecnología II	9	4,5
		16	Ingeniería Humana	10	4,5
		17	Informática II	11	6,7
Ciclo de Desarrollo	4°	18	Diseño IV	15	9,12,13
		19	Lenguaje Proyectual IV	17	11,13
		20	Pensamiento Contemporáneo IV	14	8
		21	Tecnología III	15	10,9

		22	Economía y Marketing	14	3
		23	Sociología	14	
Ciclo de Investigación - Extensión	5°	24	Organización de la Producción	20,21	15,17,18,19
		25	Legislación y Práctica Profesional.	22	15,18,19
		26	Proyecto de Graduación		16,18,19,20,21,22 23,24,25

Contexto Disciplinar

Las Escuelas de Diseño del Siglo XX.

El diseño, como actividad específica, ha estado históricamente muy vinculado al desarrollo de la arquitectura. Experiencias, en tal sentido fundacionales de la llamada "arquitectura moderna", como las "Arts and Crafts" inglesas, el "Deutsche Werkbund" alemán o los talleres austríacos de la "Werkstätten" y aún el célebre "Bauhaus", por citar algunos ejemplos, son testimonio de una verdadera integración entre diferentes prácticas de la producción proyectual, tal cual quedó expresado en uno de los "slogans" del instituto alemán, el Bauhaus: "De la cuchara a la ciudad", como quedó definido en el campo global del diseño de objetos, desde los utensilios cotidianos a las máquinas, casas, barrios, ciudades y regiones territoriales.

En la definición de la formación disciplinar contemporánea, dos escuelas alemanas constituyen hitos refundacionales y referentes obligados en un rastreo de las actuales concepciones metodológicas en la enseñanza proyectual: la Bauhaus⁶ y la Hochschule⁷ Für Gestaltung.

La escuela alemana Bauhaus fue la primera escuela de diseño que profesionalizó la enseñanza y sentó las bases de lo que hoy se conoce como Diseño Industrial y Gráfico.

⁶ En alemán, "casa de obra".

⁷ Palabra alemana utilizada para denominar las escuelas de artes y oficios.



Ejerció también gran influencia en las estructuras curriculares de escuelas posteriores en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. Fue fundada en 1919 en Weimar por el arquitecto Walter Gropius. Esta escuela fundamentó su estructura curricular en el desarrollo de las habilidades artísticas y artesanales de los estudiantes, principalmente en los cursos de diseño básico y talleres donde se aprendían oficios con un sentido patrimonial, rescató los oficios artesanales y la importancia de la honestidad en la actividad creativa, todo dentro del marco de las teorías socialistas. Si bien la Bauhaus se parecía a otras escuelas de arte reformadas ya antes de la guerra la novedad de Gropius era el subordinar la escuela a una meta: el edificio levantado colectivamente, al que todos los oficios debían contribuir.

Walter Gropius convocó profesores para la Bauhaus entre ellos, el pintor y docente Johannes Itten quién fue el más influyente en esta primera etapa de la Bauhaus su principio pedagógico era "intuición y método" o "capacidad de vivencia subjetiva y capacidad de reconocimiento objetivo". El aprendizaje desarrollado por Itten, buscaba llegar al interior de la persona: el alumno debía encontrar su propio ritmo y desarrollar una personalidad armónica. El sistema de enseñanza de Walter Gropius, consistía en que cada taller se organizaba con dos profesores uno que realizaba la parte teórica y el otro la parte práctica; de este modo el alumno contaba con ambas formaciones para el mismo tema.

El modelo de enseñanza planteado por Gropius, se esquematiza en una circunferencia de tres anillos, el anillo central representa el curso preparatorio, el cual construía el comienzo de la formación. Los tres anillos siguientes abarcaban los 3 años de taller con su correspondiente curso de forma y especialización.

La Bauhaus adelantó innovadores lineamientos educativos en su estructura curricular:

"El juego será fiesta – la fiesta será trabajo – el trabajo será juego" (Johannes Itten, 1919) Gropius no dejó de considerar esta ligazón entre trabajo y juego interrumpiendo la cotidianidad de la Bauhaus con distintos tipos de celebraciones alrededor del teatro, la poesía, la música, fiestas de disfraces.

La Bauhaus se traslada a la ciudad de Dessau por motivos económico allí su director sigue siendo Walter Gropius, cabe destacar que en esta segunda etapa la Bauhaus se enfocaba en la producción industrial ajustándose a la cambiante realidad de la época. W.



Gropius deja la Bauhaus y en su reemplazo asumió Hannes Meyer, arquitecto suizo quien, sigue con la línea educativa de la Bauhaus. La escuela se traslada esta vez a la ciudad de Berlín donde asume su dirección Mies van der Rohe, arquitecto alemán quién decide transformar a la Bauhaus en una escuela de Arquitectura, criticando la metodología educacional planteada por W. Gropius y H. Meyer. Se producen huelgas y manifestaciones por esta decisión y estos antecedentes sumados al ambiente político de la época y, por orden del gobierno alemán, la Bauhaus fue clausurada el año 1933.

La Hochschule Für Gestaltung (HFG) -palabra del alemán utilizada para denominar las escuelas de artes y oficios- en Ulm, fue fundada en 1953 en la ciudad alemana de Ulm, con la idea de participar en el proceso de reconstrucción de una nación completamente desmoralizada y destruida después de la Segunda Guerra Mundial. Su primer rector fue Max Bill, un artista, arquitecto y diseñador, ex alumno de la Bauhaus, quien pretende conciliar, dentro de su modelo pedagógico, el mundo del arte con el de las artes aplicadas y el diseño. Asimismo este modelo incluía clases de arte combinados con la realización de talleres artesanales, siguiendo con el lineamiento de la Bauhaus.

En 1956 llega a la rectoría Tomas Maldonado⁸ quien modificó por completo la estructura original de Max Bill y abolió los talleres artesanales para reorientar la educación hacia procesos científicos y tecnológicos para la producción en masa. Maldonado fue uno de los primeros en reconocer claramente que los rapidísimos cambios técnicos y económicos planteaban nuevas exigencias en la enseñanza del diseño industrial entendiendo que en la combinación de diseño e industria, se encuentra el motor productivo que permitiría elevar a Alemania al nivel de potencia deseado. Trajo consigo una reestructuración del concepto pedagógico, incluyó la ergonomía como una ciencia de estudio inherente al diseño, las ciencias sociales (fundamentales para la comprensión del entorno social y productivo contemporáneo), la investigación operacional y la tecnología industrial como apoyo para el desarrollo de proyectos.

⁸ Tomás Maldonado, es un pintor, Diseñador Industrial y teórico del Diseño Argentino. Su reputación se estableció durante sus años en la Hochschule Für Gestaltung (HFG) en Ulm, Alemania, donde su influencia se sentía cada vez más, tras su nombramiento como director en 1954. Allí Maldonado consideró al proceso de diseño como una metodología sistemática, científica, y de base teórica.



Tomás Maldonado entendía que era central para la formación de diseñadores la introducción del diseño funcionalista⁹, basado en estudios analíticos pretendiendo darle un sustento científicista al proyecto moderno; en términos de Tomás Maldonado: *pensamiento científico operacional* (Maldonado, 1958, 31). Allí se desarrollaron las primeras metodologías de diseño y se concibió la disciplina como una labor interdisciplinar destinada a prestar apoyo a la industria que conllevaba en consecuencia una metodología objetivista-experimental. En este contexto, Maldonado hizo referencia al filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce, uno de los protagonistas del denominado pragmatismo¹⁰, formulado ya en 1882 del siguiente modo: “esta es la época de los métodos y una universidad que debe ser el exponente de las condiciones de vida del espíritu humano, debe ser una universidad de los métodos.”¹¹ Maldonado vio la oportunidad de una nueva filosofía de la educación a partir de este pensamiento científico operacional, racionalizó el campo del diseño, siendo la metodología y la planeación los elementos que determinaron el resultado de esta disciplina: el producto.

Como resultado de su cambio radical al Plan de estudios, la HfG Ulm reformó fundamentalmente la educación de los diseñadores de productos. Este modelo tuvo como punto de partida un curso básico que compartían los estudiantes de todas las carreras. Este curso tenía el propósito de proveer una introducción a los métodos proyectuales lo que fundamentó la exigencia de racionalizar el diseño. Además de compartir este curso, los docentes conformaban “Grupos de desarrollo” con el fin de crear vínculos con la industria.

⁹ El Funcionalismo fue un movimiento basado en el racionalismo de la forma que se aplicó tanto para el diseño gráfico, como en el ámbito del diseño industrial.

¹⁰ El pragmatismo, como corriente filosófica idealista subjetiva que considera la verdad desde el punto de vista de la utilidad social.

¹¹ Citado a partir de Maldonado 1959 (ver nota 20), p. 833.

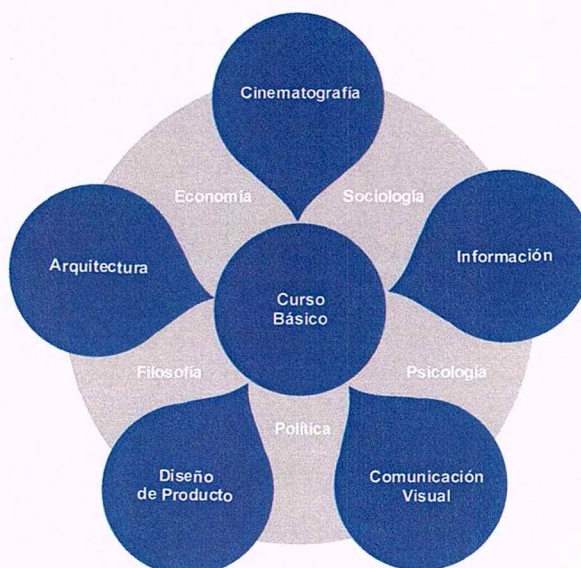


Gráfico 1. Esquema del Plan de estudios en la ULM.

Max Bense, Horst Rittel y Abraham A. Moles participaron con T. Maldonado en la elaboración del programa. Junto a las disciplinas prácticas, el plan de estudios incluía asignaturas como Semiótica, Teoría de la organización y Análisis de operaciones matemáticas. Las materias teóricas enseñadas en todos los departamentos entre 1958 y 1968 incluían: Filosofía, Teoría de la Ciencia, Semiótica, Matemáticas, Metodología, Física, Química, Teoría del color, Física técnica, Mecánica, Técnicas matemáticas, Análisis matemático, Métodos de programación, Cibernética, Estructuras y Teoría de la Información.

Como práctica de la enseñanza para llegar al producto final dividían al proceso de diseño en las siguientes siete fases. En este caso está aplicado al área del diseño de productos:

1- Formulación de la tarea:

El profesor entrega el tema por escrito incluyendo las condiciones de trabajo, marcos temporales y adjudicación de la tarea a un grupo de trabajo o individualmente.

2- Plan de trabajo:

Los estudiantes establecen un proyecto de actividades y planifican el tiempo.

3- Fase de información:



Se recolecta y evalúa sistemáticamente información sobre el producto en general, las necesidades del consumidor, la situación del mercado, etc. Luego, se examina críticamente y se redefine la formulación preliminar del problema. Se establece un catálogo de parámetros de diseño.

4- Investigación detallada:

Investigación preliminar general de problemas constructivos y ergonómicos. Construcción de modelos funcionales.

5- Desarrollo del producto:

Construcción de soluciones alternativas y puesta a prueba.

6- Fase de decisión y realización:

El estudiante elige la solución más apropiada. Se construyen modelos y se deciden colores y superficies.

7- Documentación:

Justificación y descripción del proyecto por medio de fotos, dibujos técnicos y textos.

La actividad de T. Maldonado en Ulm llevó a una definición de la disciplina en los siguientes términos:

Se denomina diseño industrial a la creación de productos industriales. El diseñador industrial debe tener el conocimiento, las habilidades y la experiencia para captar los factores determinantes de los productos, elaborar el concepto de diseño y conducir todo esto hasta el artículo final en cooperación con aquellas personas involucradas en la planificación, el desarrollo y la manufactura del objeto. La base de esta actividad coordinadora son sus conocimientos científicos y técnicos. El objetivo de su actividad son productos industriales que sirvan a la sociedad en un sentido cultural y social.

(Marquart, 1994: 34-46).

En términos generales, las tendencias contemporáneas en la enseñanza disciplinar reconocen su origen en las escuelas referidas, pero también han ido incorporando enfoques complementarios en la construcción de la didáctica específica: la investigación compartida, la relación entre el diseño y el arte, la formación en competencias, y el trabajo colaborativo, cuestiones que abordaremos como parte del análisis. Dichos enfoques, si bien alimentan las prácticas del Taller, no siempre se encuentran explicitados en los PTD, cuestión que sostiene nuestro interés en la convergencia de fuentes para el trabajo investigativo.



Tendencias actuales en la enseñanza de las disciplinas proyectuales

En términos generales, las tendencias contemporáneas en la enseñanza disciplinar, apuntan a reforzar dos cuestiones que encuentran su origen en las escuelas referidas. A modo de apretada síntesis, desarrollamos tres enfoques complementarios.

Investigación compartida como eje didáctico disciplinar.

El trabajo realizado por la Diseñadora Industrial Guadalupe R. Nogueira Ruiz, docente de la Universidad autónoma de San Luis de Potosí, propone la investigación compartida como metodología de aprendizaje en el Taller de Diseño. La investigación compartida en el aula busca tener un enfoque investigativo constante, que potencie en el alumno y en el profesor la capacidad de reconocer todos los sucesos enriquecedores que se dan en los momentos creativos dentro del aula.

Requiere de una postura epistemológica directamente vinculada al constructivismo¹² una apertura al descubrimiento y a la construcción de nuevos conocimientos. Concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de diseño, conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes

Desde un enfoque pedagógico, reúne las características que promueven el *aprendizaje significativo*, ya que la reflexión ante el nuevo conocimiento se socializa para reafirmar desde lo cotidiano y desde diferentes perspectivas. El Aprendizaje significativo es el mecanismo humano, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. Plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la

¹² El constructivismo plantea que "cada alumno estructura su conocimiento del mundo a través de un patrón único, conectando cada nuevo hecho, experiencia o entendimiento en una estructura que crece de manera subjetiva y que lleva al aprendiz a establecer relaciones racionales y significativas con el mundo". (John Abbott y Terence Ryan, 1999, "Constructing Knowledge and Shaping Brains" en <http://www.21learn.org>).

nueva información, debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (Ausubel, 1983:58).

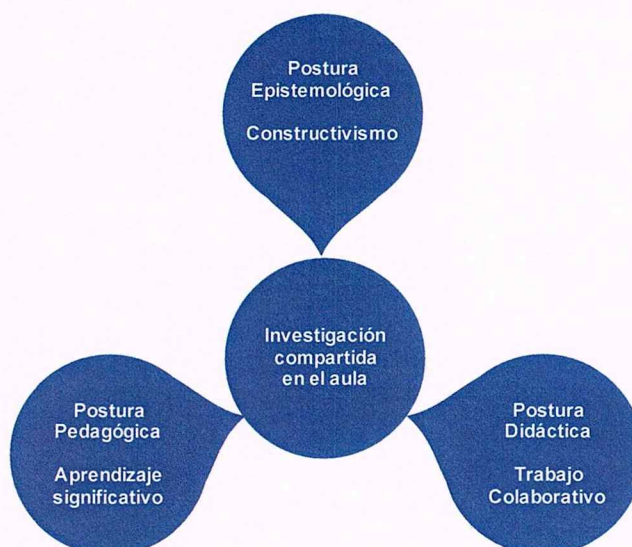


Gráfico 3. Investigación compartida.

La investigación compartida en el aula, entre profesores y alumnos, propone una postura didáctica del trabajo colaborativo, entendiendo que aprendemos con la ayuda de los demás en el ámbito de la interacción social, se concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal-colectiva de los nuevos conocimientos a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el docente.

En síntesis, la investigación compartida se entiende a partir de los siguientes aspectos:

Promueve:

Que los alumnos exploren desde una posición diferente, y especialmente que vean reflejada su propia personalidad y circunstancias individuales, tanto en la detección de problemas de diseño como en las propuestas de solución. Participantes activos y analíticos, que visualicen desde la totalidad los problemas y las diferentes posibilidades de solución,



todo esto con disposición al trabajo colaborativo. Pretende eliminar la separación entre la teoría y la praxis, y entre investigación teórica y aplicada.

Su planeación:

El ejercicio está dividido en actividades o etapas del proceso de diseño, debe estar planeado con anterioridad, considerando la modalidad a emplear. Independientemente de cada planificación, cada actividad debe contar con sus objetivos, actividades, recursos necesarios, actividades extra-clase, y criterios de evaluación.

El aprendizaje grupal es fundamental durante el proceso de diseño, para socializar, comunicar y explorar las diferentes representaciones de la realidad. Las etapas del proceso de diseño transitan de un conocimiento abstracto (situación problemática) a un conocimiento concreto (solución materializada), de aquí que el intercambio de ideas con el grupo, comunicadas a través de algún escrito, del lenguaje hablado o bien en dibujos o modelos, propicia que la necesidad de comunicación sea mayor. Además, el alumno no se siente sólo ante la necesidad de solucionar un problema. Comparte sus ideas pero también sus dudas y temores.

Relación entre el diseño y el arte para su enseñanza y aprendizaje

Raúl Horacio Lamas, arquitecto, especialista en Gestión Estratégica de Diseño y Gerenciamiento de Proyectos. Propone una estrecha relación entre el Diseño y el Arte para la enseñanza y su aprendizaje. Entiende que dados sus requisitos simbólicos estéticos y de representación, el diseño debe estar en situación de reflejar las condiciones históricas, culturales, sociales y tecnológicas del contexto en el cual se desarrolla, en tanto su ámbito es el de la representación simbólica y desde él promueve el goce estético, la aceptación o rechazo hacia lo que nos rodea.

R. H. Lamas vincula diseño y arte, desde un enfoque humanístico específicamente desde la filosofía por su carácter de saber integral. La Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Católica de La Plata incorporó este campo del saber como materia curricular al espacio de enseñanza en el primer año de Diseño de Interiores y Arquitectura, en el cual



se desarrollaron los contenidos desde la mirada de la filosofía del arte como disparador para potenciar la formación disciplinar.

Según Horacio Lamas nos enfrentamos al riesgo de alejarnos del fundamento y del objeto común en el campo del Diseño desarrollando una enseñanza como mero juego creativo formal sin base teórica, con multiplicidad de estudios inconexos y faltos de síntesis. Debemos concebir la enseñanza del Diseño partiendo de su objeto, dice N. Chávez¹³ que *"su objeto está en los intangibles"*, él es un configurador de ideas en objetos con base funcional y tecnológica, que debe insertar en el contexto en el que se desarrolla atendiendo a la influencia cultural.

Desde esta perspectiva se utiliza la enseñanza para mostrar el producto del pensamiento humano reflejado en el arte con la intención de que los alumnos conozcan, sientan, perciban y activen su imaginación. Los pensamientos e imágenes que se revelen en el arte son un factor insustituible de estímulo de la imaginación y la creatividad, en tanto núcleo generador de la enseñanza y el aprendizaje para las disciplinas proyectuales como el Diseño.

Raúl Horacio Lamas revaloriza las posibilidades didácticas y pedagógicas en la enseñanza del Diseño a partir del lenguaje artístico, en tanto se articulan las imágenes y conceptos, la construcción sintáctica y las referencias semánticas de las proposiciones que enriquecen nuestra actividad pensante y dan amplitud a nuestros razonamientos y reflexiones. Y estas dependen en gran medida de la imaginación, que por sus características formales y subjetivas realizan una buena integración, fijación y conservación, condición necesaria para su posesión y reproducción.

Formación en competencias para el trabajo interdisciplinario del diseñador.

Miguel Uribe Becerra D.I, docente asistente de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Propone reorientar la formación en diseño abriendo espacios de reflexión que

¹³ Norberto Chaves, nacido en Buenos Aires, Argentina, en 1942 y radicado en Barcelona, España, desde 1977, ha sido profesor de Semiología, Teoría de la Comunicación y Teoría del Diseño en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y en la escuela de diseño EINA, de Barcelona.



aborden propuestas prácticas sobre estrategias para incorporar nuevas competencias y conocimientos en los estudiantes. Desde esta perspectiva establece los lineamientos que aborden temas como la innovación, el trabajo interdisciplinario o la concepción del diseño hacia “la gente” y se propone de manera clara métodos de trabajo con el objetivo de permitirles enfoques diferentes en la formación: del objeto y del proceso como centro del diseño a aspectos mucho más humanísticos y complejos. En este sentido advierte la necesidad de un cambio en la enseñanza, práctica e investigación en diseño debido principalmente a la influencia que otras áreas del conocimiento y la misma práctica actual de la disciplina han tenido en la concepción de la labor del diseñador. Sin duda alguna, el diseño industrial es una práctica ligada al concepto del desarrollo de la cultura material, pero sus intereses están avanzando e incorporando nuevos conocimientos en la técnica, el arte, las ciencias humanísticas, la ingeniería; por lo cual cada vez más requeriremos formación en competencias muy específicas, abarcando no sólo lo referente al objeto, sino a su ambiente social, político, económico. Los objetos de producción masiva deben proporcionar una crítica sobre nuestra situación actual y entregar valores alternativos sociales, culturales, económicos, políticos, ambientales y tecnológicos para permitir la exploración de numerosas realidades alternativas a las propuestas frecuentemente desarrolladas por el diseño convencional. Para esto y ante la imposibilidad de abarcar todas las áreas de conocimiento con las cuales la práctica del diseño enfrentará al profesional, el diseñador tendrá que ser formado con destrezas como el trabajo interdisciplinario.

El trabajo interdisciplinario en el Taller de Diseño tiene como objetivo exponer al estudiante de diseño desde sus primeros acercamientos al proyecto a dinámicas de trabajo interdisciplinar. La interdisciplina supone el establecimiento de interrelaciones efectivas entre diferentes campos disciplinares, relaciones que permiten intercambios en diferentes vías y procesos interactivos de aprendizaje conjunto con la intención de lograr una cooperación. Desde esta perspectiva, el autor sostiene la “inutilidad de un “método de diseño”, pues las disciplinas relacionadas crean dependencias mutuas, modifican y enriquecen sus metodologías, conceptos y lenguaje. De modo que no se establecen métodos de trabajo sino la propuesta es de reestructurar al taller en uno de los elementos de la didáctica: los *actores*,



docentes y alumnos, cuyo papel tendrán consecuencias en los métodos flexibles de participación en la adquisición conjunta del conocimiento.

Los actores varían y modifican su participación en el proceso. La dinámica actual de enfrentar proyectos y el enfoque hacia la interdisciplina, han sido implementadas en algunos talleres de diseño industrial—en el Departamento de Diseño de la Universidad del Valle—alcanzando resultados significativos en los proyectos. Estos resultados positivos se reflejan en un alto nivel de desarrollo de las respuestas objetuales, aprendizaje de diferentes métodos de trabajo, adaptándolos y reestructurándolos desde la interacción con otras disciplinas (estableciendo interrelaciones efectivas entre diferentes campos disciplinares), enriqueciendo metodologías, conceptos y lenguaje de los estudiantes.

Los resultados de estos talleres de diseño se muestran más homogéneos y acertados en los trabajos de los estudiantes, al permitir una cooperación abierta y enriquecedora de los involucrados en el proceso de diseño, se les forma en su capacidad de concretar proyectos complejos desde reflexiones profundas y sustentadas: desde el conocimiento y no desde el “talento”. En el campo laboral orientado hacia la innovación el proyecto es el resultado de un esfuerzo conjunto y prevaleciendo sobre las individualidades. El diseñador efectivo en la interdisciplina abandona sus egos y se forma con una visión abarcadora, incluyente y totalizadora que nutre los procesos de configuración responsable de la cultura material.

El taller de diseño debe motivar el trabajo interdisciplinario ya que es en él donde se ponen en juego todos los contenidos que se dan tanto en forma horizontal como en forma vertical a lo largo de la carrera dado que por lo general los temas planteados para las ejercitaciones que se realizan superan el conocimiento del diseñador en cuanto a la respuesta que se debe dar a determinada problemática. Esto permitirá una formación rica y más ajustada a las necesidades de la actual sociedad.

La interdisciplina más que la transversalidad como mecanismo de mayor flexibilidad curricular, estimula resultados óptimos en el desarrollo del proyecto y logra mayor eficacia en la labor de los docentes al permitir también para ellos un entendimiento holístico de los objetos de estudio.



Transposición didáctica

Cecilia Mazzeo, doctora en Diseño y diseñadora Gráfica, actualmente es Profesora Titular Regular de Diseño I-II-III y Morfología I-II de la Carrera de Diseño Gráfico, FADU-UBA; la doctora arquitecta Ana María Romano, Profesora Adjunta de las materias: Medios Expresivos I-II, profesora titular de Medios Expresivos I-II y Morfología, Carrera de Diseño de Indumentaria y Diseño Textil FADU-UBA. Profesora titular de Morfología, materia electiva de la Carrera de Diseño de Indumentaria y Diseño Textil FADU-UBA. Profesora titular de Dibujo, C.B.C. UBA y Profesora adjunta regular de la materia Arquitectura I a IV, PU, PA, Carrera de Arquitectura. FADU. UBA. En su libro *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*, trabajan el concepto de "transposición didáctica" de Yves Chevallard¹⁴ (1997), transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. El saber en el contexto de las disciplinas proyectuales se refiere a dos campos de conocimiento:

- 1- El saber acerca del diseño en cada una de sus especialidades.
- 2- El saber acerca del proceso proyectual (que es común a todas ellas).

Elegir qué enseñar, cómo, cuánto y con qué enseñarlo requiere planificación, metodologías de transmisión y estrategias de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza que conduzcan a obtener los mejores resultados posibles. Exige comprender que el alumno tiene su bagaje de experiencias y conocimientos anteriores en los cuáles anclará el nuevo conocimiento, que tiene expectativas y sufre frustraciones que, muchas veces, está en nuestras manos.

Capítulo 3

Metodología

Para nuestra investigación proponemos un enfoque cualitativo de corte interpretativo, donde las prácticas en el Taller de Diseño y los PTD, constituirán el objeto de estudio. La investigación cualitativa según Muñoz, Quintero y Munévar (2001), reúnen ciertas

¹⁴ Licenciado en Matemáticas e investigador de la Université d'Aix-Marseille II. Ha sido Director de l'IREM de Aix-Marseille II; desde esa fecha se desempeña como Catedrático Universidad IUFM d'Aix-Marseille.



condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registro de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural. La respuesta a las preguntas emergerán de la propia práctica y el taller se convertirá entonces en un escenario propicio para comprenderla y transformarla.

Es por ello que por medio la descripción, el análisis y la interpretación de las estrategias didácticas utilizadas en las prácticas de los docentes en la asignatura de diseño II a lo largo de las clases, pretendemos entender, revisar y enriquecer las actuales propuestas didácticas y nuestra propia acción docente conducentes a la generación de nuevas alternativas de enseñanza del diseño.

Un enfoque crítico interpretativo para el análisis de las prácticas docentes, nos permitirá visualizar el significado de las prácticas, las interacciones que se producen entre los sujetos involucrados, las herramientas que se utilizan y los resultados en el contexto del Taller. Nuestro trabajo se focalizará en el registro, análisis e interpretación de las prácticas, de las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados) como el análisis de los instrumentos, con el objetivo captar el potencial y la dinámica de aquellas prácticas que favorezcan un aprendizaje significativo en el Taller de Diseño II¹⁵. Esta investigación se desarrollará en una institución universitaria de carácter público, la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, carrera de Diseño Industrial.

Con esta investigación nos proponemos entonces describir, analizar e interpretar la práctica proyectual, desde una perspectiva cualitativa interpretativa, durante el ciclo lectivo 2014.

Instrumentos y recolección de datos

- 1- Plan de Trabajo Docente (PTD del Nivel II del Taller Vertical de Diseño II a VI)
- 2- Encuestas semi-estructuradas a estudiantes avanzados del Taller y del proyecto de graduación: diez por cada nivel. Total 30 encuestas sobre un total de 100 alumnos.

¹⁵ La asignatura Diseño II perteneciente al Taller Vertical de Diseño II a IV tiene un régimen de cursada anual y recibe aproximadamente 40 alumnos por año.



- 3- Entrevista semi-estructurada a la profesora adjunta del Nivel II (el Taller Vertical de Diseño II a IV no cuenta con profesor titular)
- 4- Observaciones y registro de campo (un cuatrimestre).

Capítulo 4

Análisis

Para pensar con mayor profundidad en las prácticas docentes en el Taller e Diseño II, planteamos un recorrido reflexivo por los siguientes tópicos:

- Las estrategias de enseñanza que se utilizan en el Taller de Diseño II y los recursos utilizados en las diferentes actividades, los intereses que estos despiertan y las rutinas, con el aporte del Plan de Trabajo Docente, encuestas a alumnos que ya habían transitado el Taller de Diseño II y observación de clases durante el ciclo lectivo para poder observar a partir de estos instrumentos aspectos vinculados a los contenidos, recursos, estrategias y evaluación que propone la materia, con el objetivo de ver qué valoración se tienen sobre los mismos.

- Las buenas prácticas de enseñanza a través de una entrevista a la Profesora Adjunta de Diseño II Arquitecta Marina Porrúa.

Plan de Trabajo Docente.

A continuación se analizaron diferentes aspectos del Plan de Trabajo Docente de la materia, entendiendo que este instrumento contiene los objetivos, el tipo de contenido que se ha de enseñar, su grado de profundidad y secuencia de presentación; los momentos de la enseñanza de dicho contenido; el uso de los recursos; la organización y distribución del tiempo; las actividades que los alumnos habrán de realizar y el tipo de evaluación prevista.

Para definir el Taller desde un punto de vista pedagógico:

Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.

(Ander Egg, op.cit: 10).



Así como también es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria teniendo en cuenta las diversas experiencias que esto implica.

Diseño II

Diseño II se concibe como "UN TALLER CON LENGUAJE PROPIO", al respecto de esta premisa el PTD dice:

El taller de Diseño de Indumentaria ha funcionado siempre como un espacio libre de modelos que guíen los resultados. Esto fue posible porque las prácticas que se desarrollan poseen modalidad de laboratorio para la experimentación (...). Se parte de consignas que no pueden ser asociadas a referentes. Esto no quiere decir que no los haya, pues la cátedra alimenta estos procesos con imágenes todo el tiempo y, además, cada alumno trae consigo una gran cantidad de información, así como trae su propia identidad que, sumada a la de otros, se va incorporando, sin restricciones, a los trabajos que se realizan.

En este sentido, Ken Bain -refiriéndose a los mejores profesores universitarios- afirma:

...estos creen que los estudiantes deben aprender los hechos a la vez que aprenden a utilizarlos para tomar decisiones sobre lo que entienden y lo que no. Para ellos, «aprender» tiene poco sentido si no ejerce una influencia permanente en la forma en que posteriormente piensa, actúa o siente el estudiante. Consecuentemente, enseñan los «hechos» en un contexto rico en problemas, cuestiones y pregunta.

(Bain, 2007:40).

Desde el año 2004 el Taller Vertical de Diseño de Indumentaria II, III y IV hace constar en su propuesta pedagógica que el aprendizaje del Diseño de Indumentaria debe contener y analizar la moda como un sistema regulatorio, del que no escapa la producción de objetos para el consumo:

Debe hacerlo desde una postura crítica que permita definir, desde la reflexión colectiva, no sólo qué es el diseño argentino, sino, también, qué posición debe ocupar en el sistema de la moda. Este debate deberá incluir todas las variantes de práctica profesional que hoy la realidad nos muestra y que exceden al mero ejercicio liberal.

La propia lógica de una disciplina proyectual, su esencia creativa, su anclaje en una realidad siempre cambiante, no solo por estar ligada a la moda, sino también a los medios de producción, obliga a un permanente ajuste didáctico para que lo académico no quede rezagado de la práctica real.

Nuevamente recurrimos a Bain en relación con estos ajustes, cuando advierte:

...mientras algunos profesores parecen considerar que su tarea docente consiste en enseñar los hechos, conceptos y procedimientos de su asignatura (...) otros ponían énfasis en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes, y a menudo animaban a los estudiantes a utilizar las metodologías, los supuestos y los conceptos de varios campos para resolver problemas complejos. (...) Hablaban del valor de una educación integral en comparación con otra fragmentada en asignaturas sueltas. (...) hablaban de enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones. Ponían énfasis en la capacidad de enjuiciar, sopesar evidencias y pensar sobre el propio razonamiento. Muchos de ellos hablaban de la importancia de desarrollar hábitos intelectuales, de formular las preguntas adecuadas, de examinar los valores propios, los gustos estéticos, de reconocer una decisión moral, y de contemplar el mundo de manera diferente.

(Bain, op.cit.:57).

La experiencia desarrollada en el Taller durante los últimos años, permite aseverar que el alumno que ingresa a la carrera, y luego, a la orientación, responde sin cuestionamientos a la lógica del sistema de la moda -sostenido desde los países centrales- reproduciendo modelos.

Es parte de la función pedagógica quebrar el hábito de la reproducción para permitir la creación, que es el núcleo gestor del proceso de diseño o proceso de generación de formas, entendiendo a éstas como la manifestación y síntesis de los aspectos tecnológicos, funcionales, formales y significativos, pero, también de los aspectos culturales y sociales,



parámetros fundamentales a tener en cuenta para abordar la problemática de la identidad a través de los objetos.

En este fragmento seleccionado de la Propuesta Pedagógica del Taller pueden verse expresados deseos de una propuesta de enseñanza que promueve el aprendizaje en términos de lo que Bain interpreta en su estudio:

¿Qué preguntas importantes ayudarán mis cursos a responder a los estudiantes, o qué destrezas, capacidades o calidades les ayudará a desarrollar, y cómo podré alentar el interés de mis estudiantes en estas cuestiones y capacidades? (...) Los mejores profesores planifican hacia atrás; comienzan con los resultados que esperan fomentar. Se preguntan si quieren que los estudiantes recuerden, comprendan, apliquen, analicen, sinteticen o evalúen. A veces se centran en la clase de conversaciones que los estudiantes deberían poder entablar, y con quién (...); en la clase de preguntas que deberían aprender a responder sin recurrir a recitarlas de memoria...

(Bain, op.cit.:63).

Según Ander Egg (1999) el docente puede desarrollar actividades grupales, individuales, cooperativas o competencias. Pero se debe tener claro que el éxito del Taller y el logro de los objetivos es el trabajo conjunto y cooperativo.

Los objetivos generales del Taller se comprenden en el marco de los fundamentos que dan sustento y perfil a la Carrera de Diseño Industrial; en general al Taller Vertical de Diseño de Indumentaria II a IV, y en particular, Diseño II.

Objetivos generales del Taller Vertical

En relación con las demás materias:

- 1. Propiciar la integración del conocimiento, adquirido en otras áreas, así como la coordinación de estrategias y contenidos, con las demás materias de la carrera.*



En relación con las demás orientaciones:

- 2. Reconocer el marco disciplinar de la orientación y entenderlo como parte de un marco más amplio constituido por el sistema de orientaciones que conforma la carrera.*
- 3. Propender al establecimiento de relaciones e interacciones teórico- prácticas entre las orientaciones.*

En relación con la orientación específica:

- 1. Entender la Actividad Proyectual y los procesos de diseño como un conocimiento de privilegio y estratégico para afrontar problemas en un mundo cada vez más complejo.*
- 2. Lograr un nivel de experticia en el desarrollo de procesos de diseño, entrenando a los estudiantes en un grado de complejidad creciente.*
- 3. Desarrollar las variables de diseño (forma, función, tecnología, producción, significado, etc.) y su interrelación, como factores de delimitación y definición del objeto.*
- 4. Tender a la formación de un profesional con compromiso social y pensamiento autónomo, que pueda insertarse eficientemente en el sistema Diseño / Producción / Mercado, y colabore a su innovación y crecimiento.*
- 5. Hacer interactuar estratégicamente los procesos de diseño -o de generación de formas- con los procesos de producción de las mismas.*
- 6. Comunicar investigaciones, ideas, propuestas y productos desarrollados en una relación acorde a los objetivos del nivel.*

Objetivos generales del nivel Diseño II:

1. Introducir al alumno en los contenidos propios de diseño de la indumentaria.
2. Profundizar la relación sujeto-objeto-contexto, especialmente es aspectos determinantes de la forma y función de los vestidos.
3. Desarrollar procesos de diseño de complejidad creciente, profundizando las relaciones análisis- síntesis.
4. Profundizar las variables de diseño, forma, función de la indumentaria y su interrelación.
5. Introducir en la variable tecnológica- productiva y de significado de la indumentaria.
6. Reconocer al usuario, como centro de acción del diseño, en sus aspectos morfológicos, fisiológicos, psicológicos, físicos, etc.
7. Reconocer la relación entre la morfología de los vestidos, cuerpo humano y las piezas planas que componen un sistema de moldes.
8. Introducir y reconocer las diferencias entre los conceptos de tipología básica, colección, módulo, serie, línea, familia, sistema en relación a la indumentaria y aplicarlos en ejercicios experimentales.
9. Propender a articular los códigos gráficos de bocetado de ideas sobre figura humana, con los geométrales y la moldería esquemática conceptual.

Las actividades prácticas y teórico - prácticas que se proponen para el Taller Vertical de Diseño de Indumentaria II, se desarrollan como “ejercicios de diseño”, dentro de la modalidad Taller. “...Estos ejercicios constituyen simulacros planificados pedagógicamente para desarrollar procesos de diseño y teniendo en cuenta que, un procedimiento es aquello que el alumno tiene que hacer, desde el punto de vista cognitivo, para aprender a diseñar”, según consta en el PTD. Siguiendo a Bain crear

... lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que incluyen las destrezas y la información que ellos quieren enseñar mediante



trabajos (preguntas y tareas) que los estudiantes encontrarán fascinantes - auténticas tareas que les provocarán curiosidad, que les motivarán a repensar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad-. Estos profesores crean un entorno seguro en el que los estudiantes pueden probar, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo (...) Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan.

(Bain, op.cit.:73).

Breve síntesis de procedimientos específicos de Diseño II

DISEÑO II constituye el 1º nivel de la orientación, pero el 2º nivel de Diseño, por lo que el alumno tiene ya una experiencia real en el desarrollo de procedimientos para resolver problemas de diseño. Los procedimientos se desarrollan a continuación y pertenecen a la Propuesta Pedagógica del Taller:

- Los **procesos de investigación** tienden a reconocer en profundidad un problema de diseño y desentrañar sus componentes, a estudiar la relación morfológica y funcional del cuerpo y del vestido y la incidencia que el material tiene en esta relación.
- Los **procesos de experimentación**, desarrollados desde el uso de técnicas creativas, especialmente la Matriz Morfológica, tienden a generar en el alumno una conducta productiva y propositiva, tendiente a la variedad de alternativas. Mediante estos procedimientos se intenta romper la conducta de reproducción de modelos conocidos y/o impuestos por la moda.
- Los **procesos de selección** se realizan en colaboración con el docente, promoviendo el desarrollo de criterios pertinentes que permitan leer las propuestas más eficientes en relación con los objetivos planteados por el alumno y la cátedra.
- Los **procesos de diseño** se abordan en sus etapas de análisis, síntesis y desarrollo de manera sistemática, introduciendo en la etapa de ejecución. Los procedimientos de síntesis morfológica del vestido y de sistemas simples de vestidos, como las series y sub series, para lograr la unidad de la forma, constituyen un eje central en este nivel. Para ello se abordan procedimientos de coordinación de elementos en el todo y de síntesis para su coherencia formal, funcional y material, etc. La correcta elaboración de un programa de diseño se propone desde el estudio minucioso de los elementos del



problema, el reconocimiento de los requerimientos y condicionantes de diseño y su jerarquización desde la valoración crítica.

- Los **procesos de comunicación** se desarrollan al nivel requerido para que el alumno pueda desarrollar un conocimiento y una visión simultánea del objeto desde diferentes códigos (bocetos sobre cuerpo humano, geométrales, moldería esquemática y maquetas de estudio en escala).

Procesos de intervención pedagógica. Aprender a diseñar

El Departamento de Diseño Industrial ha tenido, desde sus inicios, la voluntad de generar un espacio de aprendizaje común a las tres orientaciones, centrando el interés pedagógico en el sujeto / productor de los procesos proyectuales y no en el objeto / producto. Los docentes hemos participado en la elaboración de este proyecto, ajustando las estrategias pedagógicas para lograr el objetivo de aprender las formas de los procedimientos -de las acciones- que son propias de toda práctica proyectual; así como también de articular y coordinar en esta acción una serie de factores condicionantes, derivados del contexto y del sujeto / usuario, y que participan del proceso de constitución de la forma / signo.

Proponer como objeto de estudio los procesos de diseño implica, según consta en el PTD:

- Hacer hincapié en la producción misma y en el sujeto / productor del aprendizaje en relación con esta producción.
- Priorizar el “hacer / producción” como fuente de experiencia, y por lo tanto, de conocimiento intelectual, del “saber”, que retroalimenta el hacer.

Sin negar el valor que los productos tienen, ya que son el fin de toda práctica Proyectual, es importante internalizar en el estudiante que “producto y producción” o “forma y proceso conformador” son solidarios, y que la escala del problema a resolver es la adecuada al nivel correspondiente; y que el proceso que ha generado su solución pudo ser dominado, eliminando los conflictos que se le presenten, entonces, a este buen proceso le



corresponderá indefectiblemente un “buen producto”, y además un producto enteramente suyo, y no un modelo propuesto por el docente, la moda, etc.

Construir el conocimiento

Al respecto la Propuesta Pedagógica desarrollada en el Taller está basada en la construcción del conocimiento a partir de la ejecución de operaciones que implican pensar una estrategia heurística o del aprendizaje que haga de la simulación de la praxis del proyecto su leitmotiv, y del escenario para esta acción un taller para la experimentación e interacción individual y colectiva, entre estudiantes y docentes.

El Taller es el tiempo / espacio para pensar, el hacer y el sentir. El “lugar” para la participación, el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad.

En el Taller de Diseño de Indumentaria II a IV, aprender Diseño implica desarrollar y ejecutar una serie de acciones / operaciones parciales, propias de todo diseñador, de complejidad creciente, sin perder de vista que cada una de ellas se articula y organiza dentro de un sistema operatorio general, que es el Diseño.

Existe entre el modo de enseñar y el modo de aprender el Diseño una simbiosis, ambos procesos se solidarizan y confluyen en un único proceso de “enseñar / aprender”. (Propuesta Pedagógica Taller Vertical de Diseño de Indumentaria II a IV, 2004)

Cabe agregar algunos aspectos de una planificación pedagógica que garanticen los resultados esperados:

- Por un lado, se requiere que docentes y estudiantes tengan claros los objetivos.
- Los objetivos estén dimensionados y coordinados con los contenidos.
- Haya una sincronización entre los tiempos asignados y las tareas previstas.
- Teoría y práctica se complementen.
- Nunca perder de vista los objetivos generales.
- La planificación debe permitir el cambio cada vez que sea necesario.
- Respetar y estimular la diversidad de enfoques y propuestas.



- Los modos de evaluación sean comprendidos por docentes y estudiantes.
- Los docentes deben actuar como coordinadores de las acciones de los estudiantes, promoviendo, conteniendo, estimulando, facilitando, realimentando, siempre a partir de una valoración de la producción del estudiante, tenga ésta el nivel que sea. De esta manera se trabaja sobre las posibilidades reales del estudiante y no sobre las expectativas del docente.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje los procesos de diseño, se complementan con clases teóricas, estas, según el PTD son “...*De carácter general y específico. Los temas teóricos de diseño, en general, se recorren a través de objetos paradigmáticos o que representan aproximaciones al tema en tratamiento*”.

Dentro de los contenidos del PTD Diseño II

Se concentra en el desarrollo de las variables formal y funcional, desde los cuatro propósitos fundamentales de la indumentaria: decoración, pudor, protección y comunicación. El reconocimiento del usuario como centro de la acción de diseño se plantea desde diversos aspectos: el cuerpo humano como soma y psique, las necesidades del confort corporal, la antropometría y el cuerpo en movimiento. Se introduce la variable tecnológica desarrollando conceptualmente la materialidad del vestido, demandada por la forma y la función, y la moldería como sistema de piezas bidimensionales que, articuladas espacialmente en el cuerpo, configuran una prenda o un sistema sencillo de prendas -conjuntos, series y subseries de baja complejidad-, traducidas en maquetas de estudio. Se aborda la Innovación a partir de la reestructuración y mestizaje de tipologías y lenguaje formal del calzado.

El Taller de Diseño II busca provocar en los estudiantes una búsqueda constante, una curiosidad que les permita comprobar sus propios razonamientos, quedarse cortos, realimentarse y volver a probar, siguiendo a Bain los profesores:



Proporcionan a los estudiantes un lugar seguro en el que construir ideas (...) crear una especie de andamio que ayude a los estudiantes a ponerse a la tarea de hacer esa construcción (lo que es diferente de la noción popular de «cubrir» la materia, pero que a veces resulta difícil de comprender). (...) tratan de poner a los estudiantes en situaciones en las que sus modelos mentales no funcionarán, intentan entender esos modelos y la carga emocional unida a ellos. Escuchan las suposiciones de los estudiantes antes de desafiarlas. En lugar de decirles a los estudiantes que están equivocados y de proporcionarles las respuestas «correctas», a menudo hacen preguntas para ayudar a los estudiantes a ver sus propios errores.

(Bain, op. cit.: 39-40).

Con respecto a las clases, los alumnos se distribuyen por nivel ya que Diseño II es parte de un Taller Vertical donde conviven a su vez Diseño III y IV, compartiendo un espacio común pero con docentes a cargo de los diferentes niveles; esta distribución constituye el desarrollo de la práctica cotidiana del diseño en el taller con modalidades de laboratorio o seminario. El PTD describe las diferencias entre estas dos modalidades "...La modalidad de seminario aporta el intercambio de propuestas y la crítica colectiva de los resultados, mientras que, la modalidad laboratorio, pone a la experimentación formal y material, con estrategias de interacción grupal y colectiva, en el 1º plano". En palabras de Bain los desafíos intelectuales -incluso los que inducen a la perplejidad y la confusión propician el interés por los asuntos propios de sus asignaturas:

...descubrir lo innovador, lo incongruente y lo paradójico. Con analogías cuidadosamente escogidas, llegaban incluso a conseguir que lo familiar pareciera raro e intrigante y que lo extraño resultara familiar. Nos encontramos con personas que salpicaban constantemente sus clases con anécdotas personales, e incluso con relatos emotivos, para ilustrar lo que de otro modo no serían más que asuntos y procedimientos puramente intelectuales. Muchos de ellos hablaban de comenzar por lo que parece más familiar y fascinante a los estudiantes y luego ir hilando lo nuevo y lo diferente en el tejido del curso. Un profesor lo explicaba así: «Es una especie de diálogo socrático... comienzas con un enigma y dejas a alguien perplejo, bastante liado y confuso. Esos enigmas y líos generan preguntas en los estudiantes, y es entonces cuando tú comienzas a ayudarlos a deshacer los líos»

(Bain, op.cit.:51).

Una definición explícita en el PTD de la cátedra da cuenta de la articulación teoría-práctica en relación con una concepción teórico-conceptual en torno al proceso de diseño:



Los procesos de diseño implican el desarrollo de habilidades para analizar, estudiar casos y realizar trabajos de acuerdo al problema de diseño a resolver. La corrección individual y grupal, a cargo de los auxiliares de cada nivel es la práctica o intervención pedagógica más apta para cumplimentar el aprendizaje. A través de la corrección, además, el docente debe controlar que los aspectos teóricos y los prácticos se fusionen y globalicen en el tiempo.

Asimismo, la entrevista nos permitió descubrir las concepciones que la Profesora Marina Porrúa tiene de la didáctica cuando nos dice:

Creo en la didáctica como parte de la pedagogía que estudia y plasma métodos y técnicas para el desarrollo de procesos de enseñanza/ aprendizaje, concretamente en diseño, de procesos de diseño para la configuración (mental / imaginativa y material) de ideas, conceptos, objetos contextualizados. La guía debe plasmar la posibilidad de transcurrir este proceso, de la manera más abierta, proponiendo un recorrido complejo y articulador, en donde cada estudiante encuentre su espacio para hacer y para construir conocimiento desde su hacer.

Al respecto la Prof. Marina Porrúa de manera espontánea durante la observación de clases comenta esta idea general del Taller:

...Es un proceso de articulación, la clave es qué y cómo articular. Esto va directamente de la mano de la didáctica propuesta para construir un conocimiento: los contenidos y los procedimientos de articulación/ ensamble, vinculación/ etc., de los contenidos que puede desplegar el alumno... pero para ello deben estar en la mesa como acciones...

Un ejemplo: aprender las operaciones de simetría se logra poniéndolas en práctica... pero, para que de esta práctica se construya el conocimiento "operaciones de simetría" debe haber contenidos en juego y formas posibles de articularlos para que se hagan conocimiento... ¿se entiende?...

Hay aquí un paralelo entre la praxis como forma de conocimiento y la articulación de contenidos... lo pongo como dos procesos porque uno no garantiza al otro y viceversa, deben darse ambos y deben ser solidarios, armónicos, ajustados, etc...



Estrategias docentes

En este trabajo, entendemos las *estrategias de enseñanza* en términos de “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2010: 4)

En este sentido, Alicia Camilloni (1998:186, como se cita en Anijovich y Mora, 2009) plantea que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en: los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan y los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase.

En este sentido el PTD nos describe al diseño como un “proceso de creación” y sitúa a la cátedra en la búsqueda constante de una “didáctica para la creatividad”:

Nos proponemos formar un alumno con una mirada amplia y abierta a considerar cualquier tipo de tema/ problema como una oportunidad para desarrollar diseño. Nuestra propuesta se concentra en los procesos de diseño como objeto de estudio teórico/ práctico, asociados, siempre, al desarrollo, configuración y/o organización de la forma (objeto). El proceso de generación del objeto (y no el objeto en sí mismo) es la cuestión central y, por ello, la cátedra no sigue el camino clásico de enseñar diseño desde objetos clave, sino desde el enunciado de problemas pedagógicamente pensados para que permitan soluciones en múltiples direcciones. El



reconocimiento del problema, de las variables que intervienen, su ajuste armónico en una forma es nuestro eje pedagógico y no los “productos”. En el enunciado del problema, tenemos, además, especial cuidado en abrir un proceso que permita un alto grado de innovación y por lo tanto, un sentimiento de propiedad, de autoría original, por parte del alumno. Este enfoque tiene un correlato con la manera en que enseñamos. Consideramos a los procesos de diseño como procesos de creación (producción de algo nuevo) y sabemos, por nuestra extensísima experiencia en la enseñanza del diseño, que este es “el problema pedagógico” de las materias de diseño. En la búsqueda permanente de caminos didácticos para resolver este problema es que hemos desarrollado una propuesta teórica en la que la exploración múltiple, desprejuiciada e inagotable, y la creatividad, se constituyen en sus claves.

El ambiente de Taller, indispensable para el aprendizaje del diseño.

A partir del análisis de las encuestas y de los registros de clase se observa la relación directa con el ambiente del aula, propiciado por actitudes y competencias tanto del profesor como de los alumnos, que puedan corresponder al buen trabajo colaborativo. Desde esta perspectiva, el grupo se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido en donde el profesor debe promoverla, debe estar sensible a cualquier manifestación que en ella se dé y reconocer las causas de las actitudes de sus alumnos, sus propias actitudes y estimular y motivar para que el aula se convierta en un espacio apropiado para el aprendizaje. En palabras de Marina Porrúa, Profesora Adjunta del Taller de Diseño II:

La cátedra tiene una camiseta que hay que ponerse cada día del año y a través de los años, la camiseta del docente... que transpira para que los alumnos aprendan felices y se rían y gocen del diseño (lo digo muy en serio)... docente que habla de diseño y los tiene a todos extasiados, del docente que disfruta y hace disfrutar, del

docente que logra por las buenas que se entiendan las ventajas de estar en el taller, etc., etc., etc.

Observación de clase, Abril de 2014.

En este ambiente, las competencias tanto del profesor como de los alumnos promueven el aprendizaje mutuo. El profesor aprende de sus alumnos y estos de sus compañeros y del mismo profesor.



Escenas de enseñanza de diseño en aula taller (2014)

Los momentos en el ambiente del Taller corresponden a las etapas mismas del proceso de diseño, a cada uno, el profesor deberá atender, con estrategias específicas, las actitudes esperadas en los alumnos, los ritmos que se lleva en el aprendizaje y las posibilidades de evaluación. Durante la observación de clase la Profesora Marina Porrúa explicó como el PTD cobra vida a partir de estrategias desplegadas por el equipo docente Marina Porrúa explica:

Mi rol dentro de la materia fue elaborar la idea de la materia que queríamos, sus contenidos, objetivos, y fundamentalmente una estrategia pedagógica, que creo es la esencia de la cátedra a nuestro cargo. El camino elegido fue de no reiterar sistemáticamente las mismas ejercitaciones todos los años, sino ir buscando la manera más eficaz de llevar adelante los objetivos adecuando la estrategia a cada grupo de alumnos en particular. Para ello nuestro rol fundamental es la observación permanente de lo que sucede diariamente en el taller, en cuanto a los



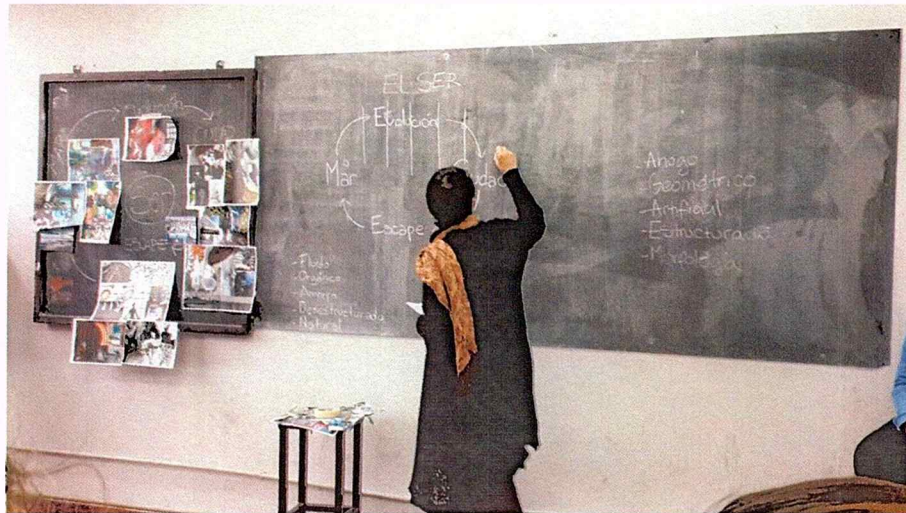
logros y la actitud tanto de alumnos como de los docentes. Esto permite corregir rumbos en el mismo lapso del horario de clase (o proyectando para la próxima), reuniendo a los docentes y reenfocando la actividad o reforzando algún criterio, siempre sobre la idea fundamental de que el alumno se apasione por la disciplina a través del aprendizaje de la misma, alentando la pluralidad de alternativas individuales y colectivas, y a la conceptualización y a los procesos que, si son ricos, tendrán resultados coherentes.

Asimismo, en las observaciones de clase pudimos registrar que se le otorga a las preguntas de los estudiantes un lugar de privilegio, cuestión que nuevamente nos acerca a Bain cuando señala:

...las preguntas son cruciales (...) desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales. Las preguntas nos ayudan a construir conocimiento. Apuntan a los huecos de nuestras estructuras de memoria y son críticas para indexar la información que retenemos cuando desarrollamos una respuesta para esa pregunta. Algunos científicos de la cognición piensan que las preguntas son tan importantes que no podemos aprender hasta que la adecuada ha sido formulada: si la memoria no hace la pregunta, no sabrá dónde indexar la respuesta. Cuantas más preguntas hacemos, de más maneras podemos indexar un pensamiento en la memoria. Un proceso de indexación mejor produce una mayor flexibilidad, un recuerdo más fácil y una comprensión más rica.

(Bain, op.cit.: 42).

En la siguiente imagen puede observarse a la Profesora Marina Porrúa propiciando una enseñanza para un aprendizaje desde la libertad, colectividad y diversidad donde el Taller y las preguntas se convierten en un espacio fructífero para una didáctica de articulación y estímulo para la creatividad.



Escenas de taller (2014).

Una reflexión acerca del Taller, desde el punto de vista pedagógico, la plantea Caricote, quien destaca que el taller permite aprender haciendo, y agrega lo siguiente:

Los conocimientos se adquieren en la práctica; no se abordan como algo ya dado, sino por construir. Y es que el taller se organiza en torno a proyectos concretos, con gran responsabilidad para los participantes. De allí que la primera sesión del taller esté dedicada a la construcción de la propuesta, intentando constituir un solo equipo de trabajo integrado entre el profesor del taller y sus participantes, activando la colaboración como estrategia de aprendizaje.

(Caricote, 2008:53).

En cuanto a la organización del Taller y las prácticas educativas que se pueden desarrollar desde este espacio académico, esta autora señala lo siguiente:

Desde el mismo inicio, el taller aprovecha las primeras ideas de tema para establecer el diálogo y la comunicación de experiencias para crear un ambiente propicio para la concepción de los proyectos de trabajo individuales, con lo cual el contexto de enseñanza-aprendizaje adquiere una triple función: docencia, investigación y servicio.

(Caricote op.cit.:53).



El Taller es así el ámbito donde se llega al criterio de “lo verdadero” mediante la producción activa/colectiva, en contraposición a la autoridad de textos y docentes. Además del conocimiento curricular, el Taller aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional. En el Taller se fusiona el potencial individual y colectivo al momento de intentar solucionar problemas reales.

El apoyo del grupo en el aprendizaje del Diseño

Estas técnicas grupales proponen correr el lugar del auxiliar docente a un rol de moderador, coordinador, “ayudante” en el sentido más literal del término, y activar el lugar participativo del alumno. Por lo observado podemos decir que en este sentido los objetivos interpretados del PTD fueron:

Promover la participación y el compromiso activo de los alumnos en una corrección inevitablemente colectiva.

Re posicionar el rol del profesor de “corrector” a coordinador, generando con esto, hábitos de buenas prácticas que perduren en la actitud de los alumnos.

Incentivar la reflexión sobre la acción, no solo en forma oral sino también escrita. La escritura obliga a la argumentación y a desarrollar el pensamiento reflexivo, y es una práctica generalmente abandonada en los procesos de diseño.

Comprender el diseño como una práctica en la que es posible hablar de errores y aciertos.

Favorecer el aprendizaje a partir de la observación, análisis y crítica colectiva como núcleo de la formación proyectual.

Respecto de la complejidad del proceso de diseño, Schön señala:

“En un buen proceso de diseño, esta conversación con la situación es reflexiva. En la respuesta a las réplicas de la situación, el diseñador reflexiona sobre la acción a propósito de la construcción del problema, las estrategias para la acción o el paradigma de fenómenos que han estado implícitos en cada uno de sus pasos”.
(Schön 1988:81).

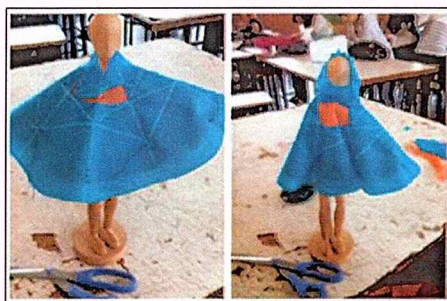
En esta perspectiva, resulta muy ilustrativo el relato de un estudiante respecto de sus vivencias, dejando de manera clara la complejidad del proceso creativo, sus dificultades y particularidades, dando cuenta de la especificidad de la didáctica disciplinar:

No venía mal. O tan mal, digamos. Pero así como resolvía el modelo "flotante", se me empezó a complicar el "ajustado". Es que se me quemaban las neuronas buscando "algo" que sea ajustado y proteja los brazos, pero que NO sea una manga. Lo pienso y lo pienso, y corto y pruebo, y corto y pruebo... y paro de cortar para llorar un ratito, y vuelvo a cortar y a pensar...

Mis consultas con Lorena y Cris son un frontonazo. Como voy, vuelvo. Ya estoy enojado con la tela, con el cuerpo, con el trabajo práctico... Pero bueno. Creo que la palabra clave de este TP para mí será Frustración, salvo que me ilumine y saque un conejo de la galera antes de la entrega.

Seguí laburando con el círculo, pero el estado ajustado no eran más que teorías que morían en la práctica. A pesar de todo, terminé la clase con alguna que otra idea interesante, pero ahora estaba obligado a tener el modelo en 1:1 para la siguiente visita al taller.

Reflexión perteneciente al proceso de un alumno, observación de clase, Mayo de 2014.



Proceso de experimentación formal. Taller Diseño II (2014)

A partir de esta narración realizada por un alumno se observa que en el Taller se construye la confianza necesaria que deriva en un ambiente que se puede caracterizar como "entorno crítico de aprendizaje". Este concepto, perteneciente a Bain, define al clima creado en clase de la siguiente manera:



...en ese entorno las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearan un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad, en condiciones exigentes, pero útiles, en las que los estudiantes experimenten una condición de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente, y prueban y yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento.

(Bain, op.cit.:29).

Estrategias didácticas

Respecto de las estrategias didácticas, un análisis derivado de la triangulación de instrumentos, nos permite afirmar la presencia de concepciones implícitas en torno a la *buena enseñanza* (Fenstermacher, 1989) y que podríamos definir desde las siguientes premisas:

- Que estimulan el trabajo grupal, el diálogo reflexivo, el intercambio
- Que instalan la crítica del diseño como parte ineludible de la práctica.
- Que aportan fundamentación al análisis en diseño.
- Que promueven la escritura como estímulo para el pensamiento reflexivo.
- Que reformulen el rol del docente a cargo del grupo.

Conocer las características del grupo aparece, entonces, como una necesidad insoslayable. Los alumnos conforman, junto con los docentes, un grupo en el que comparten intereses, expectativas, objetivos, tiempos, espacios. Entre ellos surgen redes, conexiones, inter-espacios que nos ayudan a entender que lo grupal implica la complejidad, implica una mirada que debe ir más allá de una mera forma de organizar los talleres para pensar en una enseñanza que pueda trabajar desde lo grupal.

Es interesante para el docente proponer actividades en las que él pueda tomar distancia del grupo y observar su modo de funcionar a fin de capitalizar los buenos funcionamientos, es decir, aquellos que impulsan al grupo a avanzar en sus objetivos y desarticular aquellos que aparecen como un obstáculo. Se observa en este Taller la



posibilidad de organizar verdaderos grupos de trabajo con actividades compartidas en los que el docente participa con el rol de coordinador y no agrupamientos en torno a un docente que mantiene su rol central, permitiendo de esta manera potenciar la construcción compartida del conocimiento.

El diálogo en la enseñanza de las disciplinas proyectuales

Si bien la idea de que el trabajo grupal favorece la construcción de conocimientos tiene un sustento teórico claro, no es la simple organización grupal *per sé* la que así lo permite. Los grupos deben organizarse de manera tal que el intercambio entre alumnos y entre alumnos y docente favorezca esta construcción. Así, el docente de diseño debe poder organizar el modo en el que el trabajo en grupo se llevará adelante y explicar frente a los alumnos el objetivo que tiene esta modalidad de trabajo, además de los de la propia práctica, es decir el ejercicio concreto que los convoca. De la observación surgen dentro de este marco las actividades que los alumnos llevan adelante sin la participación directa del docente, propiciando el intercambio constante que se produce entre pares, la necesidad de explicitar los puntos de vista particulares, la fundamentación teórica de las críticas realizadas fortaleciendo los conocimientos adquiridos por los estudiantes en otras instancias. El docente como coordinador del grupo de trabajo puede, con sus preguntas recentrar la discusión cuando ésta se desvía del objetivo, solicitar la argumentación, abrir otras instancias de reflexión, guiando la misma con repreguntas.

Se observa que los docentes logran mantener el rol de coordinador del grupo y no acaparan la discusión centrándola en su propio discurso. El mantenerse por fuera de la discusión permite al docente escuchar a los alumnos y a partir de esta escucha detectar las dificultades de comprensión de la consigna o alguna mala interpretación de clases anteriores. Las explicaciones de los estudiantes sobre sus propios trabajos y sobre los de los otros integrantes del grupo permiten clarificar el origen de las dificultades de resolución. El permanente cambio de lenguaje, de la palabra a la maqueta/dibujo y de la maqueta/dibujo a la palabra, que se producen en este ejercicio proyectual hace de esta una componente fundamental en el trabajo en taller. Así como el docente debe tener la capacidad de analizar



las propuestas de sus alumnos necesita poder escucharlos para comprender sus intenciones y dificultades y aún clarificar la ambigüedad propia de las ideas en un primer año, frecuentemente abiertos a distintas interpretaciones. Así también, el estudiante, necesita poseer un discurso claro sobre cuáles fueron sus intenciones al momento de realizar una propuesta...en todo caso son recursos que la cátedra utiliza en sus clases para alimentar la reflexión en el diálogo sobre el proyecto.

La acción del docente en el Taller.

Partimos de entender que lo didáctico supone la intencionalidad de enseñar, de promover la construcción del conocimiento. Y la enseñanza comprensiva debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generarlo. En este sentido el docente según señala Litwin:

...considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesible a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones.

(Litwin, op.cit.:133).

Cuando a priori hablamos de buen aprendizaje, nos referimos a programar actividades individuales y grupales diseñadas en base a estrategias que guíen al alumno en la mirada sobre su propio proceso de proyecto, con la certeza que la reflexión sobre la acción, en palabras de Schön (2010), son la base de la consolidación de la estructura del pensamiento proyectual.

En esta perspectiva, el docente de Taller debiera ser un guía-moderador en la construcción que hace el alumno, disponer las condiciones para que el aprendizaje pueda producirse, prestando su "andamiaje" (Bruner, 1990) para la estructuración de metodologías, maneras de proceder, lógicas proyectuales. Así, Bruner propone el concepto de "andamiaje", como un proceso de transferencia de habilidades, siendo este apoyo al principio grande y poco a poco se va retirando su control sobre el proceso hasta que el estudiante logre el aprendizaje



Proceso de diseño. Utilización de andamiajes

La paradoja de aprender una competencia realmente nueva como es el diseño y en él la creatividad queda claramente expresada en los conceptos de Schön cuando menciona este hecho diciendo que en el taller la paradoja inherente al aprendizaje del diseño sitúa al estudiante ante un dilema...

...se espera de él que se tire de cabeza al proceso de diseñar, tratando de hacer desde el principio lo que todavía no sabe cómo hacer, con el fin de que consiga el tipo de experiencia que le ayudará a aprender lo que significa diseñar. No puede llevar a cabo una opción consciente para afrontar esta zambullida ya que todavía no está en condiciones de captar sus significados más elementales, y sus instructores no pueden comunicárselos hasta que haya conseguido la experiencia necesaria.

(Schön, 2010:93).

Por tanto, profesor y estudiante deberán tener una especie de contrato entre ambos. El profesor estar abierto a los desafíos y el estudiante debe estar dispuesto a confiar en el profesor, según Schön (op.cit.:93) "...un buen estudiante es capaz de una tregua voluntaria de incredulidad".

La Profesora entrevistada nos deja un comentario y una pregunta respecto de la acción que debería para ella tener el docente en el Taller:



El alumno debe aprender a diseñar (que es una actividad hiper compleja) diseñando, pero debe poder construir conocimiento, comprender contenidos, enlazarlos... articularlos... en el momento justo con la praxis... El alumno debe transcurrir un proceso que le permita la articulación y necesita un acompañante que lo guíe... entonces, qué debe hacer el docente en la práctica ?...

Marina Porrúa, observación de clase, Abril de 2014.

Sobre los recursos

El Taller cuenta desde hace años con el aporte de Facebook, este recurso permite conformar las denominadas “comunidades de práctica” (Wenger, 2001), además de ser un recurso para compartir conocimientos y experiencias. Mariana Maggio (2012) nos describe el uso de estos medios de comunicación destacando su importancia para enriquecer la enseñanza. Es en estos espacios virtuales observamos que se ponen de manifiesto muchas veces buenas prácticas pedagógicas, que se instituyen en el pilar sobre el que se van desarrollando nuevas experiencias de enseñanza. Maggio reflexiona sobre cómo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los modos de conocer, pensar y aprender:

Y esta es la situación que los docentes tenemos la obligación de reconocer y entender en profundidad para generar prácticas de la enseñanza que favorezcan aprendizajes valiosos y perdurables [...] Cuando no hacemos este reconocimiento, se genera un vacío entre los modos como nuestros alumnos conocen y pueden aprender y nuestras propuestas para favorecer que ello ocurra.

(Maggio, op.cit.:22)

La autora se pregunta cómo hacer para que estas herramientas sean “herramientas de decisión”, para que nos ayude a que nuestros alumnos hagan más explícitos sus procesos de construcción de conocimiento y, al hacerlo, tengan más oportunidades de hacer aprendizajes más relevantes y perdurables: “Convertir los “Me gusta” en una poderosa herramienta de análisis colectivo puede ser uno de los desafíos más interesantes de los próximos años” (Maggio, op.cit.:104)



Una característica de estos medios es la posibilidad de realizar comentarios acerca de alguien o de algo, propiciando instancias de comunicación y de intercambio reflexivo y productivo.

Las estrategias entre la teoría y la práctica

Anijovich y Mora (2010) afirman que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar. Podemos decir que las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a sus alumnos y que estos realizan. En Diseño II las actividades parten de una guía de trabajo práctico, que enuncia el mismo, contiene los objetivos, las actividades, los tiempos y las condiciones de entrega, son un instrumento al servicio del estudiante, ya que le ofrece elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que se pretende que el aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo se va a ser evaluado.

La guía debe plasmar la posibilidad de transcurrir este proceso, de la manera más abierta, proponiendo un recorrido complejo y articulador, en donde cada estudiante encuentre su espacio para hacer y para construir conocimiento desde su hacer”.

Marina Porrúa, observación de clase, Mayo de 201).

Las actividades de Taller son entonces guiadas con el objetivo que los alumnos puedan apropiarse de diferentes saberes, y las guías un instrumento con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje. Pero ¿Para qué es necesaria una guía? Porque de este modo, los docentes crean condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, e interpretando a Marina, que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas.



Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir todos los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y los recursos disponibles.

(Zabalza, 2003:73)

Durante la observación de clase, la Profesora Marina Porrúa mencionó la importancia de las guías de trabajos prácticos en el Taller de Diseño diciendo:

La clave didáctica de una praxis adecuada a la noción que se quiere desarrollar... o al conocimiento que se quiere que el estudiante construya... está en la configuración de la guía de Trabajo Práctico.

La guía debe presentar un despliegue de acciones, como opciones, exploraciones, experimentaciones, experiencias que permitan la ejecución de operaciones, los elementos en juego que deben operarse, los conceptos desarrollados previamente y los por desarrollar. La guía de Trabajos prácticos debe pensarse desde la visualización de resultados posibles, emergentes. El que ejecuta la guía debe tener claridad sobre el conocimiento que se intenta construir. En el caso del diseño, una guía mal desarrollada puede plantear procesos inconducentes, incorrectos, infructuosos, y lo que es peor no construir conocimiento.

La profesora nos hace referencia a que las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que se diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza, siendo las guías un recurso poderoso que puede impactar fuertemente en los estudiantes.

Los esquicios, la “enchinchada o colgada” y la matriz morfológica como estrategias características del Taller de Diseño II



El PTD destaca el rol que para Diseño II tiene la matriz morfológica como instrumento señalando que

...permite poner, a la vista del alumno, el proceso que el pensamiento creativo elabora en el inconsciente. Ya que el común denominador de los métodos de creatividad consiste en la exploración de un espacio combinatorio, conformado por el conjunto de dimensiones relevantes del problema, la matriz morfológica constituye, para esta docente, su expresión. La exploración combinatoria aleatoria de las celdas de la matriz como ventanas abiertas a la innovación de objetos, es un procedimiento que está democratizado para el conjunto total de alumnos.

El uso de la matriz morfológica, así como, otras técnicas (...), arrojarán una gran cantidad de propuestas, alternativas que deberán ser evaluadas, sometidas a crítica y contrastadas con los objetivos de diseño que se persiguen. Aquí comienza una nueva etapa, que es la de desarrollar la propuesta seleccionada, hasta convertirla en un objeto/ modelo/ solución. La Etapa Ejecutiva es una etapa, nuevamente, crítica- racional. A través de preguntas sistemáticas se pone a prueba la capacidad de la propuesta para convertirse en una solución, que sin tener que ser perfecta, deberá ser posible. Esta etapa requiere de conocimiento avanzado de las variables del objeto. La forma representada, desde múltiples códigos (geométrales, moldería, ajuste dimensional, detalles técnicos, maquetas, modelos, prueba de modelos, ajustes y prototipos) tiene todos los datos para la realización/ confección del objeto/ vestido.

La asistencia docente en esta etapa es minuciosa y personalizada, ya que el docente transfiere al alumno toda su experiencia y conocimiento. El entrenamiento en procesos de diseño elimina la vía de la reproducción de modelos y permite al estudiante construir un camino personal y autónomo para resolver todo tipo de problemas, para gestar



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

la forma adecuada y tener un estilo propio. La didáctica que se le propone al alumno fomenta, siempre, la creatividad como un camino para la innovación.

Los esquicios realizados durante las clases parecieran ser uno de los más atractivos disparadores de la creatividad, según la Propuesta Pedagógica del Taller:

Una gran cantidad de esquicios se proponen (...) para alimentar la etapa creativa de los diferentes ejercicios. En este sentido los alumnos se entrenan en procedimientos diversos, observan los resultados y sacar conclusiones acerca de los efectos que causan en la forma, un procedimiento u otro. Algunos ejemplos:

- procesos de permutación entre dos formas
- procesos de transferencia de las propiedades de una forma a otra
- procesos de deformación formal
- procesos de reestructuración formal
- proceso de seriación
- procesos de variación sistemática de una o más propiedades de la forma

El común denominador de los métodos de creatividad es la exploración, azarosa y sistemática, de un espacio combinatorio, conformado por el conjunto de dimensiones relevantes del problema. La matriz morfológica es, por analogía, la representación de ese espacio. La exploración combinatoria aleatoria de los atributos enlistados en las celdas de la matriz es el procedimiento articulador para la creación de formas, objetos. En esta matriz están contenidas las variables intrínsecas propias del objeto: forma, función, materialidad. Las matrices morfológicas son entonces el instrumento didáctico generado por este grupo docente y perfeccionado durante más de dos décadas. Si originalmente constituyeron, simplemente, una técnica creativa para la exploración múltiple de alternativas, hoy son una pieza clave de una propuesta pedagógica con desarrollo teórico propio.



Pizarrón con matriz morfológica. Diseño II (2014)

A partir de la observación de clase se pudo inferir que el uso de las Matrices Morfológicas convierte al Taller en un laboratorio para la exploración colectiva de ideas, eje central para la enseñanza del diseño. Las ejercitaciones, de fuerte carácter experimental, creativo y propositivo, intentan captar los intereses de los estudiantes y poner en juego sus habilidades para manipular, transformar y actualizar formas, materiales y demás elementos constitutivos de la forma. El Taller además nos permite reconocer a los estudiantes además en acción y relación, imaginar prospectivamente lo que son capaces de hacer, definir la potencialidad del grupo, para ajustar el proyecto en busca del máximo impacto. En las clases la Profesora Marina Porrúa destaca la importancia de la Matriz Morfológica como un instrumento didáctico:

Permite muchas cosas, entre otras, contiene el contenido teórico (cada contenido / palabra es un mundo) y permite articularlo: ¿qué debe hacer el docente frente a la tabla y el alumno?

Me parece que la tabla es el escenario de construcción de conocimiento de cada concepto por articulación de una diversidad de palabras y porque emerge de esta



combinatoria una forma, una solución, una organización... en definitiva, el alumno, en el tránsito por la tabla: DISEÑA.

Ahora bien, las tablas no sirven de nada si el docente no las ve como un medio para que el alumno construya conocimiento... me parece que su potencia didáctica de siempre radica justamente en esta doble posibilidad de la que hablaba más arriba: praxis y teoría muy ajustadas, solidarias.

Marina Porrúa, observación de clase, Mayo de 2014.

El rol de los docentes, cuando se enseña diseño colectivo, es de articulación de habilidades. Para ello es fundamental una mirada colectiva, que en el Taller se denomina enchinchada donde se expone todo lo producido en el Taller, para ello deben conocerse las particularidades de cada uno e ir conectando esas habilidades estratégicamente, buscando en esta conectividad una manera nueva e inesperada. En este sentido, la didáctica debe posibilitar la expresión de todos, eliminar los prejuicios, estimular para proponer, elegir, combinar y construir. Cada trabajo se desarrolla en torno a varias consignas o momentos. Esto permite la rotación de trabajos, de tal manera que el que desarrolló individualmente una consigna, en la siguiente le tocará actuar sobre la propuesta de un compañero.

La evaluación en el Taller de Diseño II

La metodología de enseñanza está directamente vinculada a la evaluación, ya que ésta prioriza los procesos por sobre los productos. El PTD describe a la evaluación en el Taller de Diseño II como un proceso continuo que permite -a lo largo de cada trabajo y de las unidades o del ciclo lectivo- controlar y medir los logros alcanzados. Desde esta perspectiva se entiende que el estudiante debe acercarse a la autonomía en el proceso.

Se describen en el PTD:

Evaluaciones al estudiante:

1-Evaluación diaria como control del desarrollo, por parte de los estudiantes, de los objetivos operativos diarios: producción en taller.



2-Evaluación de ejercitaciones, en cuyo caso se verifica el cumplimiento de una parte de los objetivos: entregas parciales.

3-Evaluaciones de etapa, en donde el estudiante debe haber cumplido con los objetivos particulares de la unidad.

4-Evaluaciones finales, que consisten en verificar el cumplimiento de los objetivos generales del curso, con cuya adquisición el estudiante promoverá al curso superior: entrega final. En ningún caso este trabajo podrá ser desaprobado.

En los dos primeros casos puede asumir forma de evaluación diagnóstica o evaluación formativa. En 3 y 4 la evaluación podrá ser sumatoria. Las jornadas de nivelación de las que participan los profesores integrantes del Taller, sirven para aunar criterios evaluativos de los trabajos presentados por los alumnos. Los cortes evaluativos en general coinciden con: pre-entregas (finalización de etapas parciales de un trabajo práctico), entregas (finalización del trabajo práctico). Las evaluaciones de tipo diario se resuelven en correcciones y enchinchadas de producción grupal e individual. Según el PTD son requisitos para la aprobación de la materia las siguientes condiciones:

Cumplir con el 80 % de asistencia.

Tener el 100 % de los trabajos prácticos del año entregados en término.

Tener un proceso evolutivo a lo largo de la cursada (la involución será causal de desaprobación de la cursada).

Tener el 50 % de los trabajos del año a nivel o más.

Tener aprobado el último trabajo práctico, ya que este constituye un trabajo de síntesis y verificación de los objetivos generales de la cursada

Parece necesario comentar aquí una práctica habitual para las evaluaciones en las asignaturas proyectuales, y que puede colaborar a contextualizar una práctica de enseñanza

de las mismas. Una vez finalizado el proceso de diseño, (que se desarrolla en grupos, en el taller y fuera de él, en un tiempo flexible, con correcciones permanentes) toda la cátedra realiza una corrección final que parte de un proceso denominado "nivelación", donde cada uno de los docentes, desde el titular al ayudante alumno, va dando cuenta del proceso, los logros y las dificultades de cada grupo y/o trabajo a evaluar. En las correcciones finales de cada trabajo práctico se utiliza en el Taller una escala de 5 grados como se puede observar en la tabla, a continuación se detallan las calificaciones correspondientes a los distintos niveles:

Bajo nivel (↓)..... / 1 / 2 / 3	incumplimiento de objetivos generales de la materia	DESAPROBADO
Nivel menos (↘).....4 / 5	mínimo cumplimiento de objetivos generales	APROBADO
Nivel (→).....6 / 7	buen cumplimiento de objetivos generales	APROBADO
Nivel más (↗).....8 / 9	distinguido cumplimiento de objetivos generales	APROBADO
Sobrenivel (↑).....10	sobresaliente cumplimiento de objetivos generales	APROBADO

Relación nivel/ cumplimiento de objetivos Diseño II. Fuente: PTD

La cátedra evalúa con niveles conceptuales. La nota final es el resultado de la evolución del proceso de aprendizaje del alumno y no un promedio matemático. Al respecto nos parecen oportunas las palabras de Keim Bain:

...en lugar de poner más interés en lo buenos que son los resultados de los estudiantes en los exámenes, a menudo hablaban de maneras de transformar su



comprensión conceptual, de fomentar destrezas de razonamiento avanzadas y de la habilidad de examinar el razonamiento propio de forma crítica.

(Bain, op.cit:58).

En este sentido, podemos concluir que la materia Diseño II reconoce trabajar enseñanza y evaluación de manera conjunta, desde una mirada crítica hacia adentro de las propia cátedra, junto a la búsqueda permanente de nuevos caminos que permitan optimizar la didáctica de lo proyectual.

En el Taller de Diseño II se considera a la evaluación no como un acto final ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de enseñanza, creándose relaciones interactivas y circulares. Es intención de la cátedra que el proceso de enseñanza, aprendizaje y la evaluación tomen en consideración el desarrollo del propio estudiante, sus expectativas, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses...sus necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva se considera que lo más importante es el *cómo* debe plantearse la evaluación, respetuosa con las características individuales de los alumnos y sus necesidades. Litwin realiza una interesante reflexión cuando dice:

Seguramente no hay una sola manera de evaluar correcta. es la expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula y, por lo tanto, tiene la impronta del tipo de trabajo diario que lleva a cabo el docente con sus estudiantes (...) Diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores de las evaluaciones.

(Litwin, 2013:173 -175).

Como se mencionó anteriormente dentro de este enfoque de enseñanza significativa la metacognición por su incidencia en la capacidad de aprender a aprender es otro de los factores que redefinen el planteo sobre la enseñanza y la evaluación. A partir de esto es intención de la cátedra tener una propuesta que permita desarrollar esta habilidad en los estudiantes, que le permita tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento del diseño, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones, en un "diálogo interno" que los induce a reflexionar sobre lo que hacen, como lo hacen, y por qué lo hacen.

Al respecto Edith Litwin se refiere a las preguntas metacognitivas como una ayuda que podemos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan como han pensado, que se relacionó con qué y revisar así revisar sus propios procesos si "entendemos



que enseñar metacognitivamente es reconocer el valor de generar cada vez mejores procesos de pensamiento. (Litwin, op.cit.:82)

Según el PTD la enseñanza y la evaluación en el taller de DISEÑO II se caracterizan por:

- Sustituir el concepto de momento por el de continuidad...
 - Tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación...
 - Estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso.
- (PTD, 2014)

La evaluación tendrá entonces como finalidad básica la regulación del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir el objetivo de informar al estudiante tanto de los aciertos como de los errores que comete a partir de poder observar en su proceso el camino que recorre. Desde este punto de vista podemos afirmar que parte del aprendizaje se produce en colaboración con la evaluación, ya que la regulación de los errores cometidos mientras se aprende es parte fundamental del propio proceso de aprendizaje.

A continuación se observa una parrilla de evaluación perteneciente al Taller, la misma es un recurso implementado por el Taller en cada trabajo práctico y permite la verificación del proceso del alumno.

T. P. 3	1- PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • compromiso, interés y participación en el taller • producción. relación cantidad/ calidad • respuesta a las correcciones 	ALUMNO:
	2- ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • nivel de análisis de la prenda seleccionada • detección de pautas de interés. transferencia 	TP1: NOTA FINAL:
	3- CONCEPTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • serie: variaciones y repeticiones, ley 	OBSERVACIONES
	4- EXPERIMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad para experimentar productivamente • uso de tablas morfológicas, capacidad para generar variaciones y encadenarlas 	
	5- FUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • coherencia selección y potenciación del trabajo 	
	6- SELECCIÓN DE SERIES	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad de valorar la producción y seleccionar • nivel de desarrollo: maqueta conceptual 	
	7- COMUNICACIÓN: CLARIDAD Y RECURSOS GRÁFICOS EN JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> • del proceso • de la entrega 	

Modelo de parrilla de evaluación para un Trabajo Práctico de diseño II.

Es intención del PTD animar a los estudiantes creando un clima en el Taller en el que la evaluación sea parte del proceso mismo de enseñanza, que el estudiante se permita probar, pero de no conseguir hacerlo bien del todo, recibir realimentación sobre sus intentos, y probar de nuevo antes de enfrentarse a una nota.

Pero es la articulación de una diversidad de factores los que construye el proceso de diseño autónomo. Autonomía (tono de voz fuerte) es la capacidad que tiene un



alumno de elegir, optar, con responsabilidad. Optar y hacerse cargo. Optar intelectualmente.

Marina Porrúa, observación de clase, Mayo de 2014.

En su concepto de entornos para el aprendizaje crítico natural Kein Bain (op.cit.) se refiere a los mejores docentes universitarios como aquellos que permiten que los estudiantes encuentren condiciones desafiantes pero seguras en las que puedan probar, fallar, recibir realimentación y volver a probar sin tener que enfrentarse a la evaluación sumativa. Aprender haciendo, e incluso fallando...conceptos claves en una enseñanza de Taller.

Lo más importante para diseñar es llenar el cerebro de herramientas teóricas: tanto conceptos (forma, función, ergonomía, acoplamiento, cuerpo humano, color, tamaño, proximidad, superposición... etc.) como procedimientos (analizar, experimentar, discutir, comunicar, crear, configurar... etc.) y operaciones (como rotar, espejar, calar, partir, doblar, facetar... etc.)... y así... un complejo que debe articularse para que se convierta en conocimiento... esto que parece tan simple pero es tan complejo, enseñar diseño, es nuestra misión como docentes... pensemos cómo lograrlo con fuerza, que impacte en el alumno, que se significativo, que se divierta, que se apasione, que sueñe con diseñar, que hable de diseño, que conozca, que pueda diseñar... etc.

Marina Porrúa, observación de clase, Mayo de 2014.

Encuestas

Sobre algunos interrogantes hemos buscado respuesta a través de las encuestas estudiantiles. Durante el ciclo lectivo 2014 nos propusimos indagar a los alumnos que ya habían cursado Diseño II para observar si entre las preocupaciones espontáneas dejaban evidencias de temas que dan sustento a esta investigación: el taller, los contenidos, los recursos, las estrategias y la evaluación.

La idea fue recopilar datos por medio de un cuestionario previamente diseñado. Los datos los obtuvimos realizando un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra

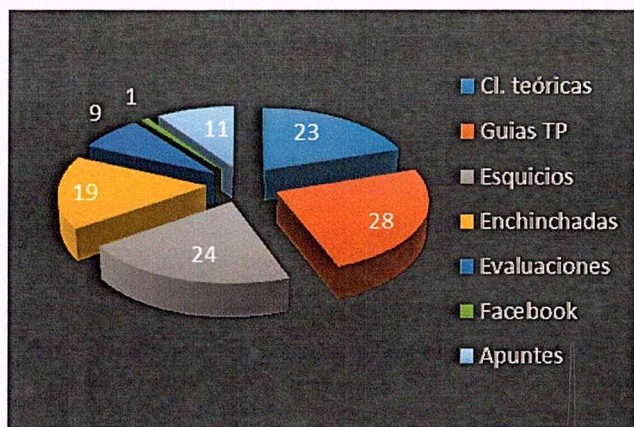
representativa para lo cual desarrollamos 30 encuestas: 11 a alumnos de tercer año, 10 a alumnos de cuarto año y 10 a alumnos que se encuentran cursando el Proyecto de graduación.

A continuación hacemos una transcripción de las respuestas más interesantes en cuanto aporte para la investigación. Transcribimos la encuesta tal cual fue entregada a los alumnos y se puede observar una letra A equivalente a alumno y un número al lado que hace referencia al número de encuesta que se encuentra en el anexo.

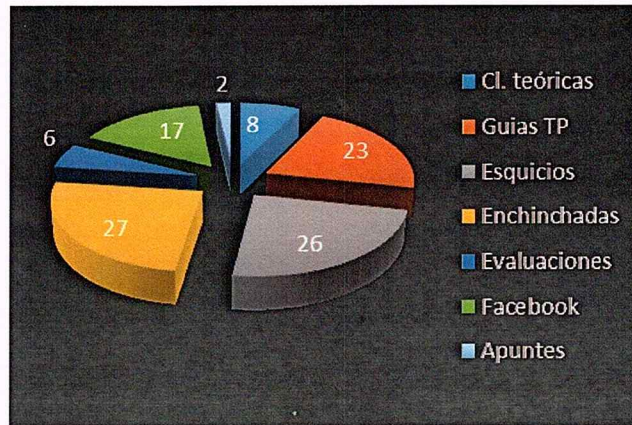
1- SOBRE LOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS. (esto se hizo en relación a una escala de 1: Mínimo aporte al aprendizaje, 2: Regular aporte al aprendizaje, 3: Buen aporte al aprendizaje, 4: Muy buen aporte al aprendizaje, 5: Máximo aporte al aprendizaje).

1.1- Cuáles de estos recursos y/o estrategias son más frecuentes en las asignaturas proyectuales.

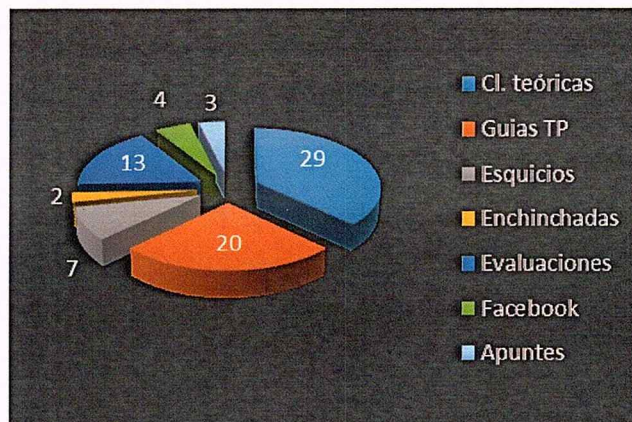
LENGUAJE PROYECTUAL



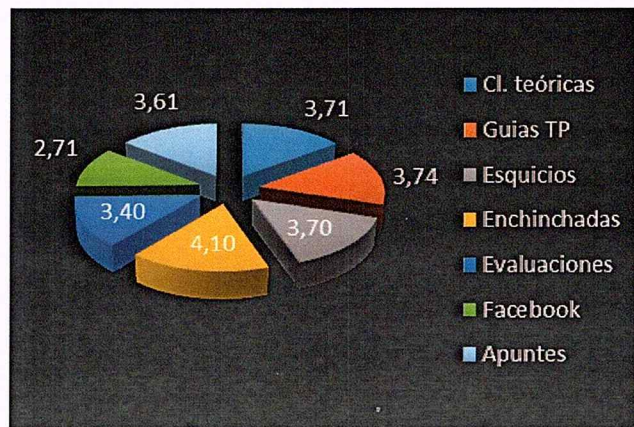
DISEÑO



INFORMÁTICA



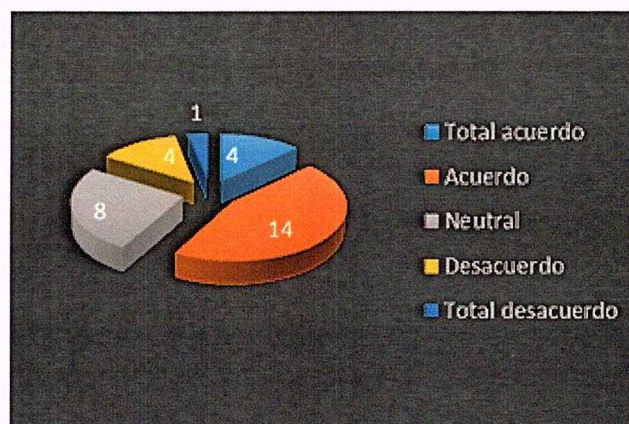
1.2- En una escala de 1 a 5, ¿Cuáles de esos recursos y/o estrategias crees que aportan más a tu aprendizaje?



2- SOBRE EL TALLER VERTICAL DE DISEÑO DE INDUMENTARIA.

2.1- Con respecto a los contenidos:

A- Hay una relación entre los contenidos desarrollados en las clases teóricas y las clases prácticas que se dan en el taller.



Las teóricas deberían ser previas a las prácticas. A8

En cierto punto sí, pero a mí entender las teóricas son un poco confusas y servían para ver trabajos prácticos anteriores y tener una noción muy básica del ejercicio. A10

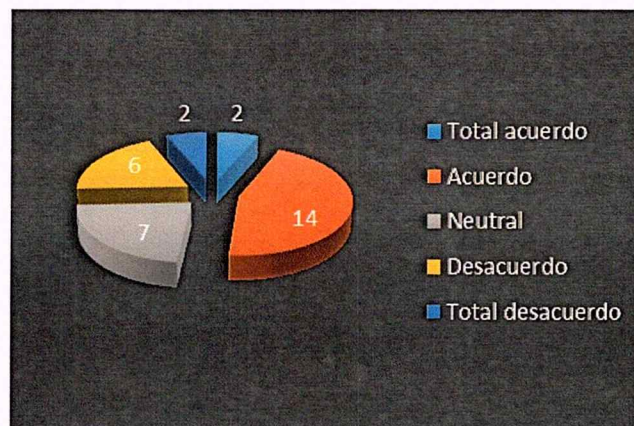
Creo que debería haber más relación; la etapa de aprendizaje en las prácticas es mucho más rica. A11

A veces hay diferencias en el discurso. A12

Para ser el primer año en el que se trabaja más profundamente con la orientación me parece bien que se tenga en consideración y la exigencia sea acorde pero me parece el año indicado para ver en profundidad lo que después se exige...A13

Yo la curse en el 2011 y no me pareció muy abarcativa, como con falta de contenidos. En cambio, observe que este año (2014) mejoro mucho el nivel de segundo. A22

B- Las clases son motivadoras



La lectura de las encuestas valora esta instancia como positiva en la formación de los estudiantes, al recorrerlas nos encontramos con las siguientes respuestas:

Creo que la motivación en parte la lleva uno, pero con respecto a las clases, a veces comenzaban tarde y te mal predispone, a los esquiños en clase muchas veces no llegaban a nada y hacía que uno se retire antes de la clase o piense que está perdiendo el tiempo. A10

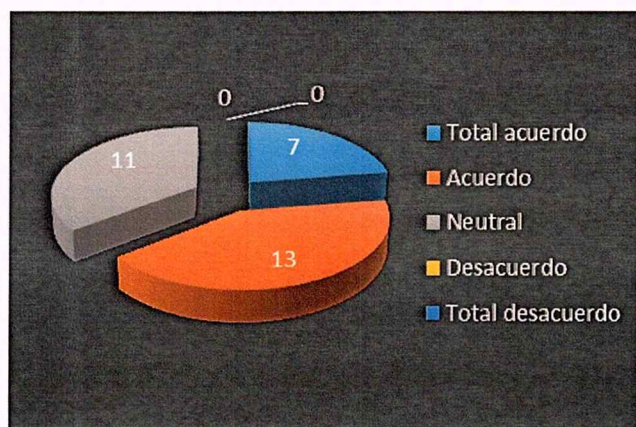
En mi opinión las teóricas son relativamente básicas y como que siempre apuntan a un mismo estilo, a los mismos diseñadores, etc. Creo que esto se da por el gusto de quien las dicta y estaría bueno desencajarse y poder mostrar otras cosas. A16

A pesar de que no tenemos muchas clases teóricas, estas se relacionan con las clases prácticas dadas en el taller. A21

Las teóricas son las mismas todos los años, nunca me aportaron nada. A22

Todos los contenidos son muy parecidos, es muy repetitivo. A28

C- Los contenidos se comprenden.

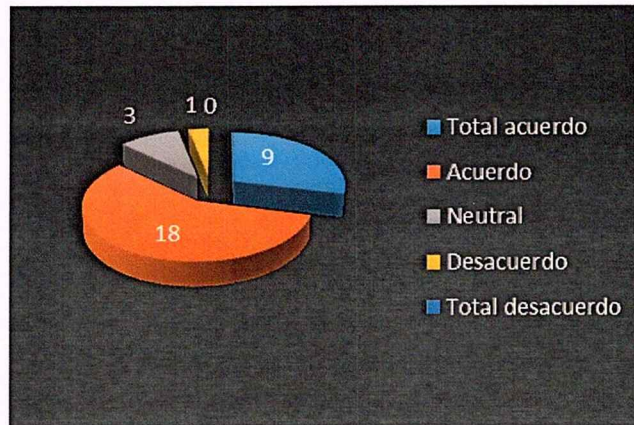


A veces eran confusas las interpretaciones, los profesores no lograban entender bien que había que hacer. A8

Los trabajos en taller resultaban claros, no tanto en mi opinión las clases teóricas o las guías de trabajos prácticos que a veces son inentendibles o confusas. A10

Cuando los explican (y por lo general cambian cada clase). No en base a las guías. A22

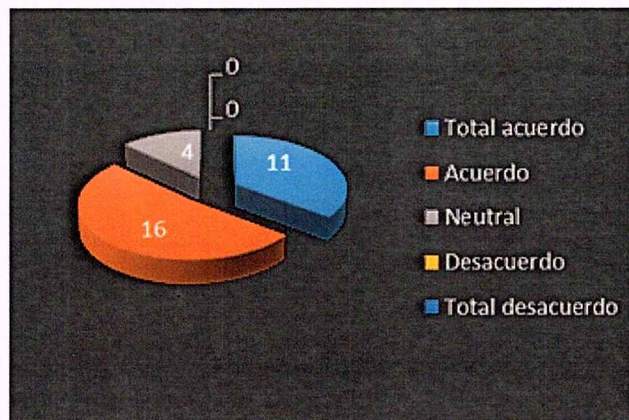
D- Los contenidos desarrollados en el segundo año aportan al conocimiento general de la orientación indumentaria.



Creo que diseño aporta una visión de cómo el taller concibe el diseño y te da las pautas de que se pretende o se espera de los alumnos. Para mí, es una buena base para arrancar, los ejercicios son diversos y cada uno aporta algo. A10

Es una etapa de mucha exploración lo cual es muy positivo para el aprendizaje. A11

E- Los contenidos se pueden aplicar autónomamente en las ejercitaciones que se realizan en los años posteriores.





Eso depende de cada uno y del poder de entendimiento y adquisición de conocimiento, pero obviamente se aprenden cosas que son base para años siguientes. A10

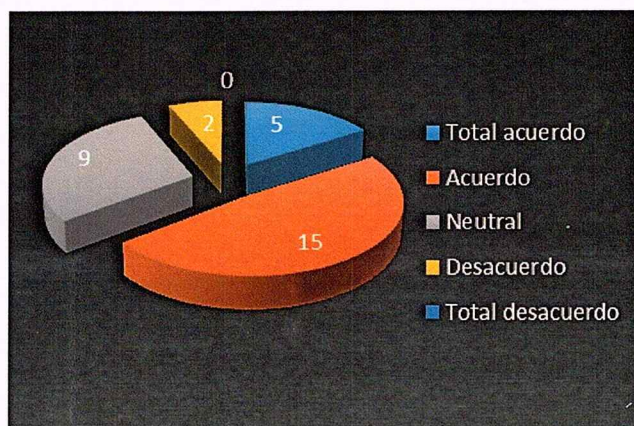
No todos los contenidos ya que existe una dependencia muy importante entre alumno y ayudante. A11

La lectura de los comentarios de los estudiantes pone de manifiesto una falta de conexión entre los contenidos conceptuales que la cátedra propone y sus intereses. Estos comentarios nos abren algunos interrogantes sobre la motivación de los estudiantes y como el alumno observa una disociación entre las clases teóricas y las actividades prácticas de Taller. Diseño II propone contenidos que encuadran cada trabajo práctico. Estos son los mismos todos los años ya que lo que interesa es el problema que resuelven de aprendizaje, el funcionamiento y el interés, o no, que despiertan en los estudiantes cada uno de estos, de todas formas no son exactamente iguales tienen cambios mínimos que se van realizando de acuerdo al interés general de los alumnos. Tanto los temas como el orden en que se plantean los trabajos prácticos son revisados con el objetivo de optimizar la propuesta para cada ciclo lectivo.

En los diferentes aspectos la encuesta dio a la clase teórica opiniones positivas como ser motivadora, permitir que se comprendan los contenidos, que estos contenidos desarrollados en el segundo año aportan al conocimiento general de la orientación indumentaria y que se puedan aplicar autónomamente en las ejercitaciones que ellos realizaran en los años posteriores.

2.2- Con respecto a los recursos utilizados.

F- Las guías de trabajos prácticos se comprenden, es decir, son un instrumento acorde al desarrollo del trabajo práctico



En algunos casos son confusas, dicen mucho pero el alumno entiende poco por sí mismo y necesita que los auxiliares asistan y expliquen varios puntos. A10

Lo que más ayuda a la comprensión son las tablas (morfológicas) y los contenidos/objetivos que allí se encuentran. A11

A veces cuesta entender el objetivo. A15

Las guías no las entiendo, nunca las entendí, aprendo y entiendo más con la práctica de taller. A21

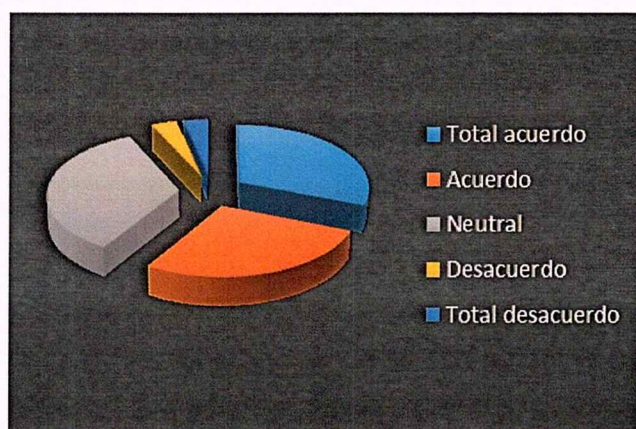
La verdad que no se entienden y además, se van cambiando mientras se hace el trabajo, haciendo del trabajo una gran incertidumbre y falta de motivación. A25

Una interpretación de los comentarios de estudiantes demuestra confusión con respecto a este recurso. Observar una guía de Trabajo Práctico permite comprender sus partes, su redacción. La guía de Trabajo Práctico se construye siguiendo un Plan de Trabajo Docente elaborado por la Profesora Adjunta de Diseño II Arq. Marina Porrúa, quien propicia formas de enseñanza sostenidas en la colectividad, la flexibilidad, el intercambio, que hace que se torne confusa la interpretación de los procedimientos ya que no existe una linealidad. Por ello gran cantidad de consignas, momentos, definiciones, objetivos, pautas de entrega

ponen a la luz lo que la profesora espera de sus estudiantes. A continuación una frase de la Profesora que recorre el Taller e impacta a los docentes en la forma en cómo se diseñan los recursos didácticos:

Tratemos de imaginar una forma de trabajo flexible, elástica, amoldable a distintos momentos y situaciones... que permita lo individual, grupal y colectivo, creciente y decreciente, simultáneo o encadenado, según se necesite, pero traten de que les salga del estómago, cerebro, corazón, con pasión, sin miedo, sin vergüenza...

G- Facebook es un recurso que refuerza los contenidos desarrollados en el taller



Facebook en mi experiencia no aporta nada, solo imágenes de objetos existentes recopilados que son subidos pero el alumno no siempre se da cuenta, ni entra seguido al no ser una herramienta fundamental. A10

Ayuda el subir las imágenes, pero podría usarse mejor y proponer intercambio entre los alumnos por este medio. A12

Sobre todo cuando se suben las teóricas y, a diferencia de antes, nos da la oportunidad de tener la información más completa. A13



Hoy en día todos podemos acceder a las redes sociales y es un método de ayuda a una mejor comunicación entre alumno-docente. A14

No solo para los contenidos, también hace más fluida la comunicación. A15

Está bueno que se suban imágenes y se utilice Facebook para ampliar lo visto en clase. A21

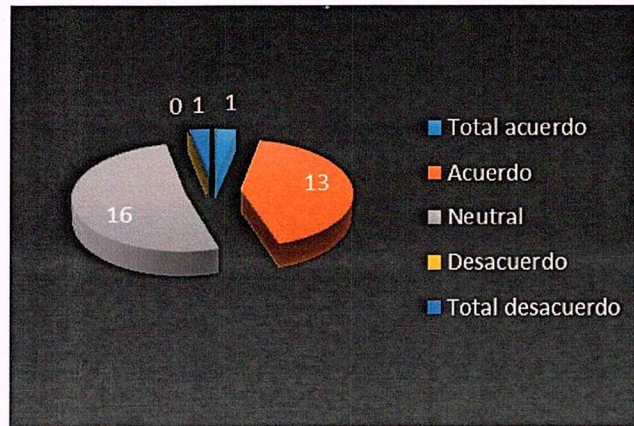
Está buenísimo. Te mantiene al tanto todos los días y si hay dudas puedes solucionarlo antes de ir a clases. A22

Facebook es muy útil para notificar sobre fechas de entrega, paros y notificaciones del estilo, pero no tanto para reforzar contenidos. A28

Los alumnos del Taller de Diseño II dieron cuenta de los beneficios y valiosos aportes respecto del Facebook. En la mirada del estudiante Facebook se convierte en un espacio de promoción y motivación. Encuentran en esta red una renovación permanente de datos, consignas, fotos, las clases teóricas pero sobre todo se destaca su importancia como medio de comunicación. Dejan expresados en sus comentarios lo que implica el espacio colectivo, donde el saber se genera en la relación con el objeto y con los otros. Aparecen vinculado a estos comentarios la participación, lo solidario, la co-operación con los otros. Es fundamental para Diseño II seguir favoreciendo y promoviendo este recurso.

Cabe aclarar que es necesaria la utilización de grupos cerrados en facebook para que se pueda producir una interacción directa entre los alumnos y el docente y entre ellos mismos resultando de ello un intercambio más enriquecedor.

H- Los apuntes de la cátedra son coherentes con los contenidos desarrollados en los trabajos prácticos.



No son muchos los apuntes extras que se dejan. A veces son ejemplos de algo o teoría de un tema muy ampliado. En mi experiencia, no los usé. A10

Existe una discrepancia (pequeña) entre los contenidos vistos en lo teórico y lo práctico. A11

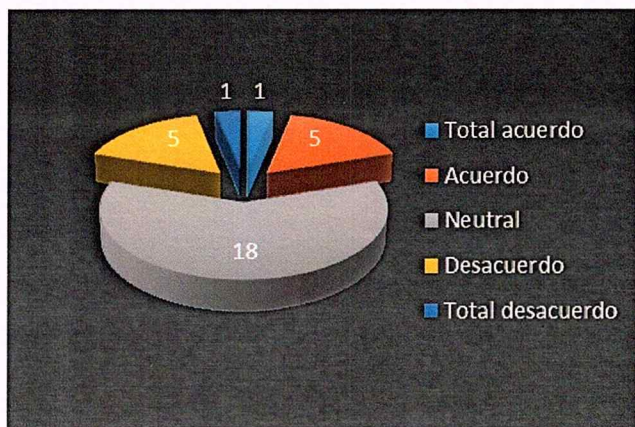
Deberían ser más amplios. A13

Sí, refuerzan los contenidos pero no son muchos los apuntes que se reciben. A15

No sé si se podría decir que se brindan los apuntes necesarios, al menos al comienzo, pues lo más difícil es entender los conceptos al principio. A17

A partir de estos comentarios entendemos que sería un valioso aporte poder contar en la cátedra con mayor cantidad de apuntes que acompañen el proceso de enseñanza aprendizaje, para generar un acercamiento entre el contenido teórico y un material ya procesado con un enfoque hacia la orientación, a cada trabajo práctico en particular, que sirvan de refuerzo a los contenidos conceptuales desplegados en el Taller.

- I- La apoyatura bibliográfica es suficiente para el desarrollo y acompañamiento de los diferentes trabajos.



Tendrían que dar más apuntes para leer, sobre materiales, metodologías, realidades de la vida cotidiana. A1

Creo que podría ser mejor, para algunos trabajos no hay y para otros no sé si son realmente útiles, para mí debería ser algo más práctico y no una teoría en el aire. A10

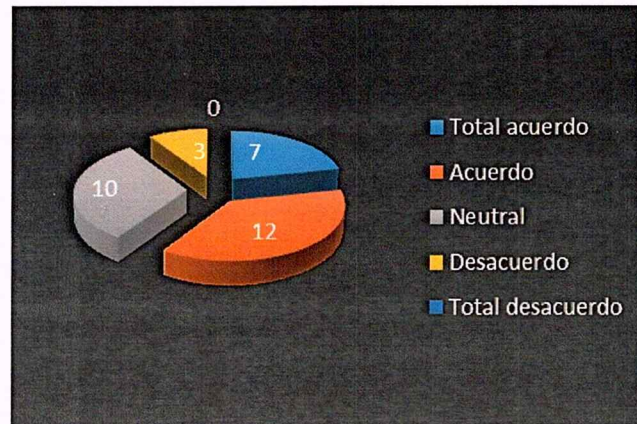
En ciertos trabajos esta no es suficiente, pero dicha deficiencia es cubierta mediante el uso del facebook. A11

Creo que para algunas cuestiones sería necesaria mayor apoyatura bibliográfica para la comprensión de conceptos. A17

Existe una sobre valoración en el taller de instancias de enseñanza como esquicios, enchinchadas, trabajos de investigación que hacen que el aporte que puede brindar la bibliografía se diluya ante estas actividades prácticas quedando el estudiante cautivo de los conocimientos conceptuales de los auxiliares impidiendo de esta manera la formación de un pensamiento crítico.

2.3- Con respecto a las estrategias docentes.

J- Los esquicios son estrategias disparadoras de la creatividad.



Presionan a la creatividad sin darle espacio. A1

Los esquicios son útiles pero no siempre el alumno está motivado en clase, son un parámetro de lo que hay que hacer y a partir de ellos uno empieza a imaginar y proyectar aunque no siempre lo pueda llevar a cabo en clase. A10

Como instancias de corrección y para compartir con los compañeros, se aprende observando otros trabajos. A15

A veces los mayores recursos surgen de ellos. Además le dan un orden al ejercicio. A17

Si, estuvo muy bueno poder dibujar en base a otros dibujos de compañeros, te abre a otras posibilidades. A22

Siempre y cuando sean hechos en tiempo y forma y no se extiendan mucho, porque si no se empieza a perder el objetivo. A 28

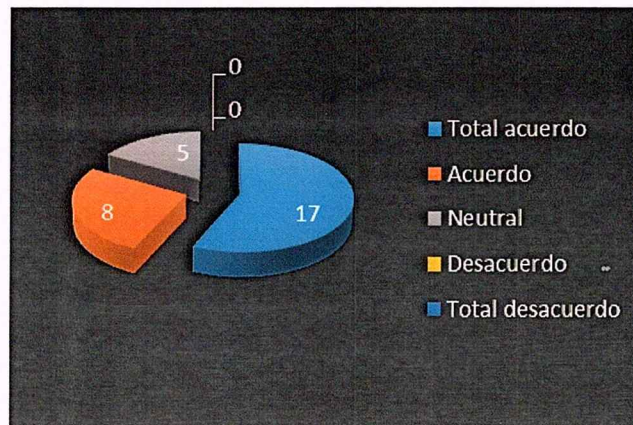


Las encuestas nos muestran diferentes posturas al respecto de los esquicios y como estos pueden ser vistos por los estudiantes como disparadores de la creatividad. Los esquicios en el Taller de Diseño II promueven instancias de comunicación, motivación y de innovación. Dibujar y hacer maquetas transforma el Taller en un espacio propicio para la creatividad. Estos promueven un proceso dinámico del que el estudiante va y viene todas las veces que lo necesita. Hacer maquetas es como un taller dentro de otro taller, no hay un momento para hacer maquetas, sino que ella está presente en todas las instancias de los trabajos prácticos a partir de responder con un alto grado de innovación a los esquicios planteados.

Las maquetas en diseño son un puente que se tiende entre las ideas y la realidad. Con ellas se consigue visualizar, de forma tangible, la forma y todas las posibles combinaciones de volúmenes, colores y texturas, es decir, las consideraciones básicas de todo proyecto. En esta línea de pensamiento se inscribe la propuesta didáctica de Diseño II. Estos recursos didácticos son a su vez el resultado de la aplicación en el taller de las experiencias que los propios docentes hemos hecho en el campo de la didáctica de lo proyectual, entendiendo que estas son, además de una herramienta de comunicación, una herramienta de diseño en el marco de un proceso en el que dibujo y maqueta son complementarios, no sustitutivos.

Históricamente, la maqueta en diseño ha sido utilizada más como un medio de comunicación que como una herramienta de diseño. La mayor parte de las veces se recurría a ella una vez acabado el diseño, con el objeto de complementar la presentación de un proyecto. En este Taller, el proyecto es entendido como un proceso en el que el dibujo y la maqueta son componentes interactivos. El proceso de diseño se aborda desde dos sistemas complementarios: el bocetado -que constituye el medio más rápido para la expresión espontánea- y las maquetas de estudio en diferentes escalas, en las que se modela la forma y se construye el objeto. Es decir, este Taller concibe la idea de que la maqueta se introduzca desde el comienzo mismo de la práctica proyectual, utilizándola como herramienta de diseño, proporcionando al diseñador un poderoso medio para la experimentación formal. Dibujos y maquetas constituyen un sistema integrado en el que cada componente es interdependiente y complementario con respecto al otro.

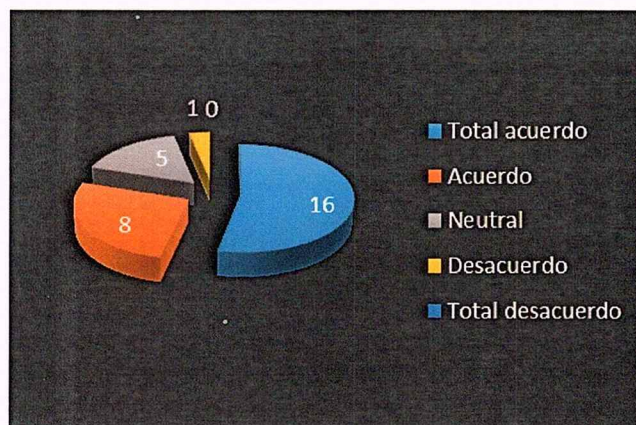
K- En las enchinchadas se realiza un intercambio de ideas entre docente-alumno y/o alumno-alumno.



La enchinchada sirve para ver el trabajo del otro y ver qué cosas funcionan y no pensamos pero también es una instancia en el que el alumno quiere una devolución concreta de su trabajo o una guía para continuar que en mi caso recibí. A10

Creo que este recurso es el más productivo. A11

L- La enchinchada es una instancia de corrección que aporta a la construcción del conocimiento.





A través de la corrección y el intercambio de ideas y opiniones. A3

Al ver comparar y entender otras ideas. A4

Intercambiando ideas y opiniones con la docente y el resto de los compañeros. A9

Las enchinchadas sirven para ver el trabajo del otro y ver qué cosas funcionan y no pensamos; pero también es una instancia en la que el alumno quiere una devolución concreta de su trabajo una guía para continuar. A10

Permite comparar y aclarar cualquier tipo de duda respecto al trabajo y ver las propias deficiencias. A11

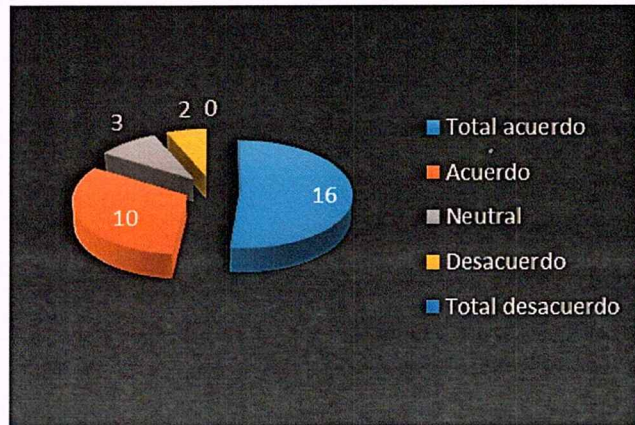
Teniendo en cuenta errores ajenos y propios, o virtudes, escuchando las correcciones. A12

Sobre todo en la comparación con los demás trabajos de los compañeros, deja ver un "pantallazo" general de lo que es el ejercicio y los ejemplos de lo que está bien y lo que está mal, aclara muchas dudas. A13

En las enchinchadas podemos ver cómo estamos en relación con el resto del taller y eso sirve para aprender. A21

Me parece muy productivo el intercambio con el docente directo, pero en la enchinchada intercambiamos y vemos a los demás. A22

M- La enchinchada sirve para terminar de comprender y desarrollar las diferentes instancias del trabajo práctico.



Por medio de una puesta en común, tomar ideas de otros para aclarar dudas. A2

A través de la corrección se cierran las ideas. A3

Se observa en la enchinchada en donde estamos parados y hacia dónde vamos. A4

Aporta ayuda y conocimientos pero no me resultaba tan útil como las correcciones en grupo o individuales. A5

Sirve porque siempre hay muy buenos trabajos que sirven de guía para todos, y se aclaran los ejercicios. A10

Muchas de las dudas se aclaran en esta etapa. A11

Una lectura de las opiniones de los estudiantes, da cuenta de que el grupo se fortalece con la circulación de los trabajos, la multiplicidad de miradas, la diversidad de conocimientos, y de habilidades técnicas. Esta práctica conjunta para el diseño colectivo, permite quebrar el sentimiento de autoría personal y abrir las puertas de una experiencia de producción grupal.

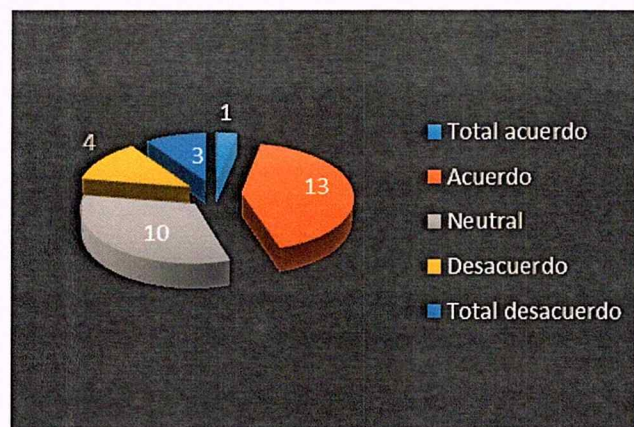
Al respecto, la “enchinchada” como instancia de corrección interactiva aporta a la construcción del conocimiento y al intercambio de ideas. Esta modalidad de enseñanza

permite a los estudiantes preestablecer con el proyecto de otros una verdadera y comprometida comunicación, para lo cual es imprescindible decir, contar, pero también escuchar, dar y recibir descubriendo nuevas u otras formas de ver, entender para transformar. A partir del análisis de los comentarios se puede comprender su alto valor en el aprendizaje de Diseño. Estas observaciones evidencian el valor que los estudiantes le asignan al trabajo en grupo en el proceso de corrección, en tanto es la oportunidad de aprender de un par, comparando distintas miradas.

Creemos que este recurso es el más productivo. Permite comparar y aclarar cualquier tipo de duda respecto al trabajo y ver las propias deficiencias. Se observa la evolución, desarrollo y contrastes entre lo logrado por los alumnos. Se rescatan puntos fuertes y débiles del grupo logrando que cada individuo pueda comprenderlos para corregir el curso de su conocimiento.

2.4- Con respecto a las evaluaciones.

N- En el taller de Diseño se sabe con anterioridad que se va a evaluar.

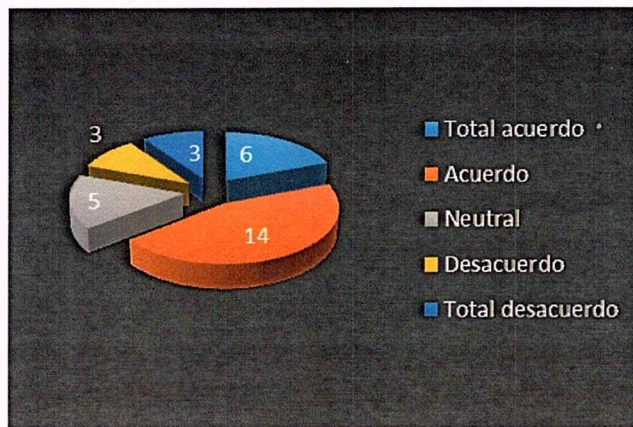


En segundo año todo es nuevo. Es el primer año de la orientación y nadie sabe cuáles son los parámetros a que esperar. A10

Al ser tan diferente los puntos a evaluar entre trabajos, es difícil para el alumno saber a qué prestar más atención. A11

Están establecidas en las guías y expresada por los docentes. A15

O- Las evaluaciones son una instancia más de aprendizaje.



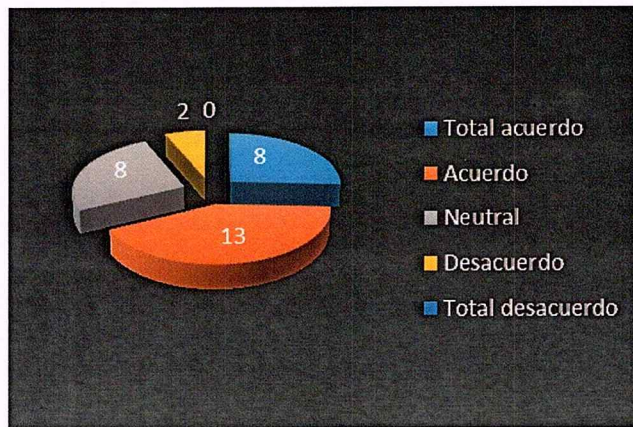
Explicando lo que está bien y lo que está mal. A8

Debería serlo. Se supone que con cada entrega uno sintetiza todo el trabajo y entiende todo el proceso que recorrió. Se termina de entender el ejercicio en ese momento. A10

Hablada entre alumno-profesor, aunque se debería acentuar lo positivo tanto como lo negativo, o exponer de manera grupal lo que pareció interesante en la entrega. A12

Principalmente la exposición de los trabajos. A17

P- En las evaluaciones hay una devolución del docente.



Saber y comprender que está bien y que no y cómo hacerlo. A8

En cada entrega se obtiene una evaluación con ciertos parámetros, pero el docente no hace una devolución personal sobre el ¿por qué? de las notas. No digo que sea necesario pero a veces el alumno no pregunta por temor y no entiende bien si fallo, ¿Por qué? lo hizo y como mejorarlo. A10

Siempre que escuchas las devoluciones globales las tomas para tu caso en particular y poder corregir o modificar conceptos errados o para continuar haciendo lo que hiciste bien. A16

Los papeles que preparan para la evaluación permiten ver los ítems de importancia y cuáles fueron tus niveles de ejecución de cada uno. A17

Acercarme más a lo que se espera y sentirme más confiado con lo que estoy haciendo o saber si estas encaminado en la resolución.

Es la ida y vuelta uno reafirma y conceptualiza de una manera más acertada con los ejemplos correspondientes. A20

Están buenos los papelitos con la nivelación obtenida en cada área.

Saber cuáles fueron nuestros puntos más flojos para mejorar para la próxima. A21



Estas devoluciones permiten saber en que estuve flojo y así tratar de mejorar para la próxima. A25

Se da una devolución por parte del docente de manera global y general a todas las entregas, no en particular a cada alumno. A26

Una devolución clara nos permite ver como son los errores cometidos para luego corregirlo en futuros trabajos prácticos. A27

A veces no son claras las devoluciones, por lo que no es posible comprender lo que se hizo mal imposibilitando una mejoría futura. A29

La incorporación de “papelitos”, es decir, la parrilla de evaluación, complementa la intención de la cátedra de que los alumnos al tiempo que realizan sus aprendizajes efectúen reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirvan de base para tomar las decisiones que le orienten en su desarrollo educativo. Los papeles que se preparan para la evaluación permiten ver los ítems de importancia y cuáles fueron sus niveles en cada uno.

En las diferentes transcripciones de las encuestas que recorrieron el presente trabajo, pudimos ver cómo se dejan traslucir posiciones frente a la evaluación.

Los alumnos admiten que no siempre hay una devolución clara del docente, sí en cambio durante el proceso del ejercicio. Manifiestan con respecto a lo que les permite la evaluación como instancia de aprendizaje.

En estos comentarios los estudiantes destacan que la forma de evaluación del Taller es propicia para la transformación y el enriquecimiento personal, valorando un proceso y no un resultado final. Leer las encuestas de los estudiantes resultó importante para entender la acción del Taller y reflexionar sobre la práctica que se lleva adelante.

Entrevista



Entrevista a la arquitecta Marina Porrúa, Profesora Adjunta de la Cátedra de Diseño II del Taller Vertical de Diseño orientación Indumentaria del área proyectual de la Carrera de Diseño Industrial de la Faud UNMdP.

Entrevistadoras: Cristina Mussio, Lorena González y Cecilia Bilbao.

Fecha: Abril de 2015

Lugar de la entrevista: Ciudad de Mar del Plata.

Desde hace más de 20 años integramos el Taller Vertical de Diseño orientación Indumentaria, donde la Arq. Marina Porrúa se desempeña como profesora adjunta en la Cátedra de Diseño II. En sus inicios el Taller contaba con un titular interino la Arq. Cristina Castro y otro profesor adjunto, el Arq. Rómulo Pianacci que tenía a su cargo la Cátedra de Diseño III.

En el año 2003 Cristina Castro renuncia a su cargo, luego en el año 2012 Rómulo Pianacci opta por dejar el Taller para quedarse cumpliendo sus funciones en la cátedra de Lenguaje proyectual IV. Desde entonces la Arq. Marina Porrúa como única Profesora adjunta se hace cargo de llevar adelante la materia en conjunto con sus Jefes de trabajos Prácticos y ayudantes. Desde hace un año, la Diseñadora Industrial Cristina Mussio asume el cargo de Profesora Adjunta de la Cátedra Diseño III del Taller Vertical.

Para esta instancia del trabajo decidimos realizar una entrevista de modalidad semiestructurada para obtener información que sea relevante para la investigación, a tal fin se plantearon preguntas abiertas que permitieron a la entrevistada explayarse en sus respuestas e ir entrelazando los temas.

Para elaborar las preguntas se trazaron dos ejes que actuaron como elementos guía para la formulación de las mismas. El primero su biografía personal y el segundo eje planteado es sobre cuestiones que veníamos indagando en las encuestas y en el análisis del PTD con el fin de poder triangular algunos temas de importancia.

La entrevista la realizamos en la casa de Marina, bajo un clima ameno y tomando mate. Ella se demostró distendida y espontánea en el momento de responder. Podemos decir que en momentos nos encontramos dialogando sobre las cuestiones en las que todas dimos nuestros puntos de vista. Fue una rica experiencia que nos permitió conocer y



entender ciertas temáticas que nunca antes se habían charlado en reuniones de cátedra, y los porqués de metodologías y estrategias implementadas en segundo año de diseño.

Creemos que haberla situado en otro contexto, fuera del ámbito universitario y entablar otro tipo de vínculo dejando de lado la relación laboral y jerárquica se animó a hablar desde otro punto de vista.

En la primera parte de la entrevista nos interesó indagar sobre su biografía personal y cómo esos aprendizajes vividos fueron marcando su camino hacia la docencia, para captar el significado de lo expresado con respecto al pasado y captar lo que piensa actualmente sobre aquella realidad, volviendo -con sentido reflexivo- hacia el pasado.

.En la segunda etapa apuntamos con los interrogantes a cuestiones que hacen al quehacer docente, a su forma de ver el diseño, como se enseña y como se aprende a diseñar, que herramientas y didáctica utiliza y cree de importancia para la enseñanza/aprendizaje de la disciplina.

Abordaremos la entrevista desde un análisis interpretativo que permita encontrar relaciones entre la biografía personal, su quehacer docente y las estrategias que utiliza para enseñar la disciplina, tratando de reconocer su realidad, interpretarla, explicarla, otorgándole una situacionalidad y un marco teórico que permita aportar al conocimiento didáctico disciplinar.

E: Hola Marina buen día, el tema de nuestra investigación es "Propuestas didácticas y prácticas docentes en la enseñanza proyectual".

Para cumplir con los objetivos de nuestro trabajo realizamos encuestas sobre las prácticas que se realizaban en el taller a estudiantes que pasaron por el nivel dos de Diseño de Indumentaria, en el cual te desempeñas como adjunta. Nos es imprescindible para poder interpretarlas realizarte una entrevista y poder así comprender el enfoque pedagógico, cuales son los procedimientos, las actividades de enseñanza aprendizaje que llevas acabo para que los alumnos puedan cumplir con los objetivos planteados en el PTD, la metodología que utilizas, el "cómo enseñar". (Alicia del Alba, 1998) Marina, primero vamos a comenzar preguntándote algunas cosas que tienen que ver con tus comienzos ¿Siempre pensaste que ibas a estudiar arquitectura? ((Risas))

M.P: No, nunca. Hasta que entré en arquitectura, nunca. Cuando tuve que entrar en la universidad. Creí que iba a estudiar Medicina creo, o Sociología.



E: ¿Y cuándo entraste te gustó enseguida la carrera?

M.P: Sí. Me encantó.

E: Para ubicarnos ¿De qué año estamos hablando?

M.P: 1976.

E: ¿Cómo fueron tus primeras experiencias en la facultad? ¿Vos sentías que te gustaba estudiar arquitectura? ¿Enseñar arquitectura?

M.P: Sí, me encantaba arquitectura, me encantaba diseño y en primer año me propusieron ser docente. En segundo año fui docente adscripta en la cátedra de Comunicación visual.

E: Dentro de esa cátedra ¿Qué te parecían las estrategias¹⁶ que se utilizaban para la enseñanza del área proyectual?

M.P: Bueno, era otra época, era un enfoque bastante distinto de la materia porque enseñaban a dibujar más de la manera tradicional, aprendiendo a dibujar con la línea, el entrenamiento más en el dibujo que en lo que está orientado ahora que es más morfológica la materia, antes era más técnica y bastante rigurosa, aprobaban todos, no era tan complicado.

E: ¿Podrías mencionar algunas diferencias entre lo que pasaba antes y las estrategias actuales?

M.P: Era una formación más técnica, con menos teoría. La teoría estaba en torno a una cuestión instrumental que era aprender a dibujar, por un lado, por el otro creo que lo que era muy completo y se lograba como objetivo era que se aprendiera a manipular el espacio en "monge", a diseñar, en planta, en corte, y a entender la arquitectura a través de los dibujos. Cosa que hoy no lo tengo muy en claro si lo logra.

E: ¿En esa época qué era lo que les preocupaba a ustedes, siendo ayudantes?

M.P: Bueno, en esa época estábamos en plena dictadura justamente en el año 1976; 1977, la peor parte del proceso, en la universidad no había una vida política posible ni institucional que no fuera el golpe militar. Ahí no hablaba nadie al principio. La relación era de amigos pero no había ningún vínculo institucional que te permitiera hablar de temas de la universidad. En la cátedra que yo estaba,

¹⁶ Estrategias ver página 51.



sí con Raúl Noaín¹⁷ que también era ayudante alumno, teníamos un buen vínculo y hablábamos de la disciplina, de la arquitectura, cosas que no se podían hablar con nadie.

La vida académica de la Universidad, comenzó a alterarse antes de la dictadura y se inició una persecución de aquellos estudiantes y docentes que tenían una militancia pública. Para ello, había un estricto control de todas las actividades que se desarrollaban dentro de los claustros, por parte de fuerzas de seguridad.

Todos aquellos que ingresaban a las sedes universitarias eran palpados de arma y los estudiantes que formaban parte de los centros de estudiantes y agrupaciones estudiantiles, eran detenidos. Con lo cual, buena parte de los docentes abandonaron sus lugares de trabajo.

Las clases podían ser interrumpidas en cualquier momento, por grupos militares, policiales o para policiales que depositaban sus armas sobre tableros, mesas o escritorios, solicitando documentos a todos los presentes. A los baños, se les quitaron cuanta traba o modo de cerramiento tuvieran, con lo cual el movimiento de esas personas era libre por cualquier espacio de la institución.

Este estado de vigilancia permanente ocasionó que los docentes que aún seguían concurriendo vieran muy limitadas sus actividades y sobre todo las estrategias pedagógicas y temáticas abordadas hasta ese momento que eran de un alto contenido y compromiso social.

Por todo esto, para cuando efectivamente se produce el golpe militar, la Universidad ya estaba adaptada al silencio impuesto. La intervención fue entonces la encargada de imponer los lineamientos académicos y con ello obviamente, a los docentes que consideraban podían ejecutarlos.

Esos docentes en general, fueron los que aceptaban un control de su agenda didáctica, el recorte de programas y la eliminación de toda aquella bibliografía que se considerara peligrosa por su contenido o autores.

¹⁷ Docente Titular de la cátedra de Lenguaje Proyectual I de la carrera de Diseño Industrial. Fue director del Departamento de Diseño Industrial desde el 13 de julio de 1995 hasta el 11 de mayo de 1996. Ordenanza de Consejo Académico N° 2243.



E: ¿Y de las estrategias de la enseñanza?

M.P: Sí, en la cátedra que yo estaba, que era una cátedra interesante que venía de La Plata, que después se quedó acá para siempre. Eh...

E: ¿Quién era el profesor titular?

M.P: En un principio era Carlos Trentín, la adjunta era Lía Campoamor, que después fue titular hasta la vuelta a la democracia, después salió a concurso y ella no lo ganó, no lo ganó nadie de los que estuvieron en el proceso. En su lugar entró otra persona, creo que Roxana Soprano.

E: ¿Y vos seguiste en esa cátedra?

M.P: No, porque Raúl Noaín se presentó a concurso y ganó también, fue adjunto de un titular que se presentó y yo seguí con Raúl. Después Raúl ganó la materia y estuvimos varios años hasta que entramos en Diseño Industrial juntos. Yo llegué a ser en Arquitectura JTP, Raúl era adjunto con funciones de Titular, y luego en Diseño Industrial seguimos juntos.

E: Los profesores titulares que mencionabas ¿Te indicaban las estrategias que tenías que utilizar?

M.P: No...no había para nada en esa época un planteo pedagógico de las carreras universitarias como hay ahora. No se hablaba de pedagogía, aunque había estrategias pedagógicas. En el caso de esa materia eran muy instrumentales todas las estrategias. Aprender a dibujar, aprender a utilizar las escalas, a tener la línea derecha. Todo lo que se te pueda ocurrir que tiene que ver con comprender a través del dibujo lo que es la arquitectura.

Había estrategias pedagógicas, y funcionaban, pero no se hablaban de ellas. No había una proyección como carrera docente de la práctica, para nada. Ahora si hay una preocupación de eso, se habla de estrategia y está todo el mundo enfocándose en ver qué es lo que funciona mejor, además se nota mucho. Estamos como en un momento donde hay un colapso muy grande entre las estrategias pedagógicas y las expectativas de los alumnos, por lo cual uno está pensando constantemente pensando en cómo hacer para que los alumnos se interesen, aprendan. Antes era más tradicional, venís a la universidad, venís a aprender, arreglate. No... no era una expectativa de un docente ponerse a pensar en eso porque estaba claro que el alumno aprendía... ¿Cómo?, con la práctica, con su propio interés en leer los libros que hay que leer, etc.



En este punto la entrevistada da cuenta de un claustro docente que no tenía presente los aspectos pedagógicos en forma consciente, no se planteaba una metodología programada, en su gran mayoría eran docentes que no tenían formación en el área pedagógica. Da por hecho que los alumnos aprenden con la práctica y por su motivación personal. Una motivación promovida por sus intereses en la que el estudiante es el artífice de su proceso de aprendizaje, de quien depende en última instancia, la construcción del conocimiento.

Este método de enseñanza que denomina “más tradicional” es la que describe Jacques Rancière en su libro “El maestro ignorante” (2005). El estudiante se apropia del saber sin la necesidad de un “maestro explicador”, aprende desde su propia experiencia y comienza su construcción del conocimiento, sin una previa explicación. Es su propia motivación la que lo lleva de una forma autónoma a comprender. En el método Jacotot, es decir, el método del alumno, difiere radicalmente del método del maestro socrático.

Sócrates, a través de sus interrogaciones, conduce al esclavo de Menón a reconocer las verdades matemáticas que ya están en él. Hay ahí tal vez el camino de un conocimiento, pero en ningún caso el de una emancipación. Por el contrario, Sócrates debe llevar de la mano al esclavo para que éste pueda encontrar lo que está en sí mismo.

(Rancière 2005: 72)

De este modo, dice Rancière, el socratismo es una forma perfeccionada del atontamiento. Por otro lado la docente reflexiona sobre una problemática que observamos en los estudiantes actuales del taller, que es su falta de motivación y por ende la dificultad de construcción del conocimiento en forma autónoma y un objetivo fundamental de la formación universitaria actual es que los estudiantes aprendan a aprender de forma independiente y sean capaces de adoptar una actitud crítica que les permita orientarse en un mundo cambiante. Da cuenta de que los métodos de enseñanza tradicionales que se basan en la transmisión-adquisición de conocimiento, no son ya los que motivan a los estudiantes lo que la obliga a indagar y recurrir a nuevas estrategias que se adecúen a esta generación.

En el desarrollo de la entrevista advertimos que una de las metodologías que utiliza para motivar es la basada en la resolución de problemas que está centrada en el aprendizaje del



estudiante, tomando como punto de partida problemas que sean significativos y relevantes y que los sitúa en el contexto de un problema desafiante, que requiere de su participación inmediata y aumenta de forma sustancial su motivación y hace que superen su actitud pasiva.

E: Mencionaste en un momento a los alumnos. Te queríamos preguntar si hubo alumnos que fueron importantes en tu formación como docente. Si hubo algunos que los recuerdes y por qué.

M.P: Recuerdo a muchísimos alumnos. Piensen ustedes, que alumno mío fueron Paco Olivo también el decano Guadagna, Puppeto Mastropasqua también, pero tengo alumnos más viejos que esos. Los recuerdo mucho y hay algunos que son muy amigos míos. Siempre fui un docente que estableció un vínculo muy profundo con los alumnos, en general y con algunos en particular por una cuestión de diálogo, de identificación. Tiene que ver también con la edad, yo en esa época tenía 19 años.

E: ¿Y alguno que te haya hecho repensar alguna estrategia?

M.P: Sí, unos cuantos. Puedo hablar de los últimos. Uno fue un alumno que tuvimos en diseño uno en el 2013, que fue un desafío tremendo y otro que se está recibiendo en este momento, lleva treinta años de carrera, creo que era psicótico tal vez. Era un desafío, cursó cuatro veces conmigo la materia de primer año, allá por el año 1979/80. Era más hermético todavía que el último, no podía ni dibujar, ni comunicarse, nada. Tenía que hacer un plano y dibujaba todos rulos. Hoy me lo encuentro por la escalera y nos ponemos a charlar. Él me quiere muchísimo. Con él me tuve que plantear que él tenía que aprobar la materia, tenía la sensación que él no la iba a poder aprobar si la materia era como era. Me hizo replantear mi práctica con él. Yo era ayudante en ese momento.

No se daba eso de tener en cuenta una problemática tan particular no, en ese momento había un concepto que una persona como él no debía estar en la universidad y bueno, ahora se está por recibir, es increíble.

Y el último caso, que para mí fue como el broche de oro para entender que uno debe enseñar para la diversidad y que la diversidad incluye gente como él también. En este planteo te das cuenta que las estrategias tienen que ser para la diversidad, sino él no aprende nada. Las estrategias no pueden ser para todo el mundo. Si uno tiene una estrategia que debe ser lo más abierta posible y que se adapte a cualquier tipo de camino que quiera recorrer el alumno. Creo que es un poco lo que estamos buscando, no sé si todavía lo hacemos bien, pero no se puede tener una estrategia para cada alumno sino una que permita que todos se adapten o la adapten a sus necesidades.

En este caso trabajamos mucho para que no se sienta diferente ni excluido. Fue un gran aprendizaje, hubo que cambiar mentalidades, conductas.



La reflexión de la docente apunta a reconocer los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, y ofrecer diversos recursos y consignas de trabajo que permitan a cada uno poner en juego su propio estilo, reconocerlo, identificar sus ventajas y dificultades, así como también conocer otros estilos y probarlos, que es el primer paso para educar para la diversidad. Tiene en cuenta el principio de la individualización que consiste en adaptar los métodos a las características individuales del alumno, en el cual no existe un único método de enseñanza aplicable para todos, sino que es necesario adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada alumno en particular y no al de la mayoría.

Al respecto (Perrenoud ,1990) dice que si se brinda la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten. Y agrega: «una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar».

Resulta interesante observar como esto está relacionado a los nuevos enfoques cognitivos acerca de la inteligencia que postulan que no existe un único modo de ser inteligente. (Gardner, 1995), en particular, investigó acerca de diferentes tipos de inteligencias. Considerando que cada persona posee una combinación única de las diferentes inteligencias, si bien con un nivel de desarrollo diferente para cada una de ellas, y que las inteligencias por lo general interactúan entre sí. Autonomía y cooperación: las claves para la atención a la diversidad.

Damos cuenta que la docente tiene una postura reflexiva y flexible sobre la práctica, adecuándola para que todos los estudiantes con sus diversas capacidades puedan alcanzar los objetivos.

Y demuestra también una pasión especial por sus alumnos, la creencia de que su forma de enseñar puede influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses o hasta años más tarde, le preocupa tanto el alumno como persona, como el estudiante en su rol de aprendiz. Trata de conocer la



problemática de sus alumnos y crear relaciones que fortalezcan y motiven el aprendizaje (Stronge 2002).

Aunque no haya que esperar que los docentes sean terapeutas, hay que reconocer que a veces durante el proceso de enseñanza, llevan a cabo actos terapéuticos dentro de sus continuos esfuerzos por conectar con sus alumnos con el fin de enseñarles, este es el tipo de relación que plantea con estos alumnos con problemáticas tan particulares en las que trata de construir un vínculo y una “sincronía” (Goleman 1995,116-117) que refleja la profundidad del compromiso entre las partes.

E: Nos contabas como fueron tus inicios en la docencia, y ahora con todo eso vivido, ¿qué piensas de esa experiencia?

M.P: Lo primero que pienso es que por suerte acepté ser docente el día que me lo propusieron. Nunca me había imaginado ser docente, yo empecé con Raúl, y por él tengo una admiración muy profunda porque todo lo que aprendí de la docencia lo aprendí de él. Después aprendí de otras personas pero por ahí de otro corte, como de otros docentes que tuve. Pero Raúl me enseñó la docencia. Destaco de él el vínculo que establece con los alumnos y me enseñó a construir ese vínculo con los alumnos que les permita aprender y me permita enseñar. A crear un espacio para la comunicación, mucha cercanía con los alumnos. Todo el marco teórico que tengo también lo aprendí de Raúl. Es una persona increíble, con una formación teórica muy grande, es el docente que más lee de la facultad. Tiene una mente muy abierta y es flexible para enseñar. Se involucra mucho con los alumnos, sus problemas. No está todo el tiempo pensando en la práctica. Creo que eso es lo que aprendí de él, a dedicarme a la pedagogía. Y por ahí, hasta dejar de lado la profesión de lado por la docencia.

En este punto esta relación entre Raúl Noaín y lo que la entrevistada relata coincide con la “mentoría” ya que reconoce que en la construcción de su saber teórico-práctico tiene un aporte preponderante de él como profesor, e influyo en su proceso de crecimiento y aprendizaje como docente, de cómo se aprende a enseñar, de cómo se genera, transforma y transmite ese conocimiento (Blumenfeld et. al, 1991).

Ve en Raúl, a un docente apasionado por enseñar la disciplina y que tiene como una de sus prioridades la conectividad con los estudiantes, con un enfoque crítico que le permite la



flexibilidad y se interesa por ellos, en otras palabras , les brinda afecto, Nel Noddings (Day, 2006:43) lo describe como “percibir la realidad del otro, sentir al máximo lo que siente, es la parte esencial del afecto desde el punto vista del que lo brinda y empiezo a sentir su realidad, siento también, que debo actuar en consecuencia; es decir, me siento impelido a actuar como si fuera en nombre propio, aunque en nombre del otro” Este afecto es un elemento fundamental de la pasión por enseñar. La empatía, comprender los problemas de los estudiantes, sus antecedentes y su realidad presente.

E: ¿Que implica dejar la profesión y hacer docencia?

M.P: Es una elección. Yo hice las dos cosas juntas cuando me recibí, y hasta hace diez años, pero la verdad es que no se puede, o haces una cosa o la otra. Me encanta la profesión, me encanta el diseño, pero bueno, no se puede todo. Creo que elegí bien, elegí ser docente y no me arrepiento para nada.

E: ¿Consideras que el haber estado en la profesión aportó cosas a la docencia... la experiencia profesional?

M.P: Te aporta, pero bueno yo lo pongo entre comillas, porque hay excelentes profesionales que son malísimos docentes, y hay gente que nunca ejerció la profesión y son excelentes docentes. A mí me aportó el ejercicio de la profesión para entender cómo enseñar el diseño haciendo la práctica de diseño. También coincidió con el inicio de toda la cuestión digital, que yo la tuve que transcurrir todo el proceso desde cero, como todos los que arrancamos. Y ahí fue Soqui el que aprendió y nos enseñó a todos como pudo. Y eso yo lo viví como proceso también en mi propia práctica de arquitecta y haciendo una traducción todo el tiempo para ver como los alumnos podían utilizar los procesos que yo hacía y como eso se llevaba a una propuesta didáctica.

Me pasé la vida analizando cómo se diseñaba. Entre las cuestiones de ser docente que los alumnos que me encuentro me agradecen son los primeros pasos en el diseño, en desarrollar el diseño. Bueno es lo que a mí interesa en términos de la teoría, es justamente, cómo se diseña, aunque pueda parecer tonto decirlo porque es el objeto de estudio de la materia, pero no es lo más común que la gente que está en las materias de diseño tenga como objeto de estudio el proceso y no los objetos, especialmente los arquitectos que se centran en el objeto de estudio “el edificio” y no en el proceso que lo genera. Y eso cambia mucho el rendimiento de los alumnos en términos que los alumnos que puedan desarrollar un proceso hacen una arquitectura mejor, porque es un diseño que comprenden y



lo están haciendo intencionalmente. Otros en realidad lo que hacen es plagio, en mayor o menor escala y van aprendiendo a los ponchazos con la propia práctica como se diseña, pero es muy difícil en la disciplina de diseño sacarse esos procesos que se te van pegando, que el docente te direcciona, te hace mirar una determinada arquitectura u objeto, después te lleva a esos objetos, y ahí no te queda otra cosa que el plagio, porque es lo que el docente quiere. No es un plagio total, son pequeñas cosas que te van llevando a un lenguaje, a un estilo que no es el propio. Diseñar sobre los procesos saca de lado todo eso, pero también hay que tener coraje para eso, y que salga lo que salga hay que bancarlo.

Parte del conocimiento que trae es disciplinar, de su formación como arquitecta, este es el saber que maneja y transformar en contenido, en algo comprensible y adecuado para los estudiantes. De acuerdo con Chevallard “el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica” (Chevallard 1998:45). El docente debe entender varios aspectos de ese saber, considerado por algunos como saber sabio, pero no puede presentárselo a sus alumnos sin antes someterlo a un proceso de transposición didáctica “el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica” (Chevallard op.cit:45). Al transformar la docente un contenido del saber, en este caso el saber diseñar y los procesos que llevan al diseño, en un saber a enseñar sufre adaptaciones, transformaciones que la hacen apta para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. Vemos entonces como trasmuta este objeto de saber enseñar a un objeto de enseñanza.

Si analizamos su práctica como docente advertimos que su experiencia disciplinar en el mundo de la arquitectura es el espejo utilizado para la enseñanza del diseño, que la fundamenta en el método de enseñanza de proyectos de trabajo que es el uno de los más utilizados en la enseñanza de la en la arquitectura.

En este sentido en los años 20 William Heard Kilpatrick (1918), desarrolló este método de enseñanza en el mundo de la educación y que se conoce con otro nombre como resolución de problemas, centro de interés, trabajo por temas, o investigación del medio. En el cual el propósito dominante en la experiencia es resolver un problema.



Este método de proyecto está ligado también a la enseñanza por descubrimiento en la cual el docente plantea un plan de acción y actividades que se proponen a los alumnos, para facilitarles llegar a una meta y el objetivo final del proyecto como método de enseñanza es el proceso trabajar con uno o más problemas para aprender con independencia de que se encuentre o no una solución y acá la docente destaca la importancia del proceso y no ve en el resultado lo relevante, sino trabajar el problema y el proceso que se sigue para conseguir una solución.

Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. La tarea del grupo de estudiantes es discutir estos problemas y producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes (Norman y Schmidt, 1992). El hecho de que la propuesta de trabajo sitúe a los estudiantes en el contexto de un problema a resolver, que requiere su participación inmediata y que debe explorar de forma auto-dirigida aumenta de forma sustancial la motivación de los estudiantes, que superan la actitud pasiva característica de las aulas tradicionales.

E: ¿Cuáles fueron las circunstancias que te llevaron a formar parte del plantel de docentes de Diseño Industrial?

M.P: Bueno, en el año 1988 me llamó el decano, que era Roberto Fernández en ese momento, me propuso ser docente en diseño industrial junto a otras personas que eligieron para llevar a cabo el proyecto, también estaban Raúl Noaín, Paco Olivo del taller de Diseño y un par más de profesores. Conocimos a Nicolás Jiménez, que iba a estar a cargo. Pero fue Fernández quien le puso el sello a la carrera que había que ponerle y quien tuvo la visión de abrir una carrera nueva.

E: ¿Te parece que fue lo mismo enseñar arquitectura que enseñar diseño industrial?

M.P: Si, en términos de la docencia, sí. El diseño me obligó a mí a ponerme a estudiar... muchísimo. Yo ya era profesora, la experiencia la tenía, pero el conocimiento específico lo tuve que adquirir, sobre todo de indumentaria que fue terrible, ya que no hay un solo libro que te permita aprender nada. Yo aprendí estudiando a partir de las imágenes tuve que hacer este esfuerzo porque no hay libros que



hablen como se diseña. En algún momento habrá que escribir algún libro porque no hay ninguno que te enseñe como se diseña. En arquitectura hay mucha más bibliografía, mucho más sólida.

Esta aseveración se sustenta en que las bases metodológicas y psicopedagógicas para la enseñanza del diseño se han desarrollado a partir de la arquitectura, porque se presenta como la única capaz de reunir pensamiento humanístico y pensamiento científico en una sola disciplina (Campí 2007). Este es el punto de partida básico para la enseñanza del diseño en todas sus orientaciones.

¿Se puede enseñar lo que se ignora? ella habla de un conocimiento específico que tuvo que adquirir... ¿es necesario adquirir un conocimiento para poder ser transmitido? Con respecto a esto Jacques Rancière (op.cit:12) reflexiona:” si se emancipa al alumno, es decir si se lo obliga a utilizar su propia inteligencia es suficiente para que el estudiante lo entienda”.

Y desde el punto de vista del docente que se encontró sin un maestro explicador frente a una disciplina para enseñar, lo podemos comprender citando el principio que Rancière llama la “enseñanza universal” que dice que no existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido cosas por sí mismo. Y bajo esta misma luz la docente podría instruir sin tener conocimiento sobre la disciplina, que es lo que ella tuvo que afrontar en los primeros años de su profesión y desde su propia experiencia, aprender, sin explicaciones en forma emancipadora.

E: ¿Qué crees que es el diseño industrial?

M.P: No voy a repetir la definición de Maldonado, ni lo que se dijo en el foro, porque se insiste mucho en que el diseño industrial es solamente el que tiene categoría de industrial. Yo creo que el título tiende a mostrar eso pero no me parece la realidad ni de la carrera, ni del país, ni del mundo ya a esta altura. Me parece que habría que plantearse si no tiene que ser una carrera de Diseño, así, a secas. Los alumnos que están en el departamento que son de producto son muy reticentes a perder la categoría de industrial, no tanto para los de Textil e Indumentaria. No porque uno no defienda los procesos industriales, sino porque seguramente los procesos industriales de indumentaria y textil son más blandos, más mixtos y hay una percepción de que los que están en diseño de indumentaria hacen un diseño y se puede producir con una máquina en tu casa y nadie te lo va a objetar. No deja de ser más o menos industrial porque el proceso que haces en definitiva tiene algún condimento de



industrial. Tenés una máquina, seguís un proceso industrial para que quede bien cosido, tenga buenas terminaciones.

Pero igual yo creo que eso es parte del paradigma moderno que está a punto de morir, y entonces hay que tener la mente abierta porque cuando muera el paradigma creo que se viene una visión mucho más amplia de la producción. Porque el término diseño industrial termina siendo muy acotado en un mundo tan complicado.

Lo industrial es para las corporaciones y lo industrial es para la gente con dinero. No es verdad que la masividad bajó los precios o que hizo accesible objetos a gente que no tiene dinero. Es una paradoja muy dura de sobrellevar. Nadie habla de eso pero el diseño industrial fomenta una cosa muy elitista, diseñar para la gente con dinero. Es toda una visión que a lo mejor hace veinte años no se tenía en perspectiva, o todavía el paradigma de la modernidad de que el progreso iba a llegar a todos tenía alguna fuerza. Ahora me parece que ya no. Hay que cambiar la visión, focalizarse de otra manera porque me parece que la gente que no tiene dinero va a ser cada vez más pobre y no va a tener acceso a nada. Ahí hay un replanteo del rol del diseñador, creo que hay muchas experiencias muy interesantes del diseñador que está trabajando en el plano social. Y eso cambia las prácticas del diseño. Y la institución educativa no está pensando en esto.

Es el problema del siglo XXI, el término de diseño industrial es muy restringido, solo entran algunas prácticas del diseño y no todas.

En la modernidad la ciencia se desarrolla para la consolidación del mercado, la idea de la globalización fundada en lo mediático, la interdependencia; el máximo desarrollo tecnológico, hace que se debilitan los grandes relatos en cuanto a fundamentos sólidos para explicar la realidad. Al desmoronarse estos grandes relatos, se instaura como discurso absoluto el “todo vale”, todo se puede y todo es relativo. El diseño respondiendo únicamente a la industria es un participé activo de la construcción de este paradigma de la modernidad donde la ética se reduce y el mercado se convierte en el gran relato, cuyo sustento se encuentra en el orden de su práctica económica. El Mercado es soporte y guía de los proyectos del diseño industrial en los cuales lo importante es el día a día; sólo el presente tiene sentido tomando a los medios naturales como un recurso infinito. Estos son los principios que asocian o disocian las nociones fundamentales que rigen y controlan todo el discurso teórico que transforma la



realidad en la modernidad, estamos entrando actualmente en un periodo de cambio, transición histórica.

Este cambio de paradigma modifica la manera en que interactuamos con el mundo y por lo tanto en la forma en que hacemos diseño. Actualmente hay una profunda preocupación por la aproximación de distintas crisis que afectan directamente a toda la humanidad.

Las bases de este cambio radican en los fundamentos de la sostenibilidad y la constante búsqueda de un equilibrio ecológico, social y económico, y el tema central del Impacto Social del Diseño. Por esto los nuevos diseños deben tener en cuenta los apremiantes cambios mundiales, como la crisis económica, el calentamiento global, o la creciente desigualdad social, se hacen más necesarias que nunca acciones y visiones encaminadas a encontrar un equilibrio entre la amplia diversidad social y cultural, el medio ambiente, y las formas de progreso que sigue la humanidad. Por esta razón, el diseño ahora deberá estar centrado en reflexionar y aprender de aquella teoría y práctica de cualquier área del diseño, que busca equilibrar los ámbitos social, ecológico y económico para contribuir a un desarrollo sostenible de la sociedad.

En este sentido Víctor Margolín¹⁸ contribuye al desarrollo de la definición del Diseño social / Diseño para el Desarrollo, como aquella actividad productiva que intenta desarrollar el capital humano y social al mismo tiempo que productos y procesos provechosos; así el diseñador debe prever y dar forma a productos materiales e inmateriales que pueden resolver problemas humanos en amplia escala y contribuir al bienestar social. Esta forma de pensar está siendo construida por las corrientes que ponen el énfasis en el diseño social. Que es una actividad profesional y económica que debe ser vista como una contribución profesional que se tendrá en cuenta para el desarrollo económico.

E: Vos ya eras docente de diseño industrial y después te hiciste cargo del taller vertical de diseño de indumentaria. ¿En qué año fue eso y qué fue lo que te llevó a tomar esa decisión?

¹⁸ Víctor Margolín (nacido en 1941) es profesor emérito de Historia del Diseño en la Universidad de Illinois, Chicago.



M.P: Yo estaba en primer año y estuve en segundo porque en el plan anterior al año 95 era un ciclo básico más global de los dos primeros años. Cuando se cambia el plan se abrieron los concursos y gané el cargo de adjunto en Indumentaria. Estábamos Soqui, Marta¹⁹ y yo y decidimos concursar uno en cada orientación. En el 2006 gané el concurso de profesor titular.

E: ¿Y por qué Indumentaria?

M.P: En realidad me quedé con lo que no eligió nadie, Soqui eligió Producto, Marta Textil y yo me quedé con lo que sobró (risas). No lo hubiese elegido nunca. Igual me encanta, creo que tiene que ver mucho con la arquitectura. No estoy arrepentida para nada. Creo que es la orientación más blanda, con la mente mucho más abierta que las otras especialidades, mucho más en sintonía con los objetivos que tiene la carrera. Justamente al ser la orientación "fashion", los malos de la película, el patito feo, la que no tiene que estar en la facultad, nos permitió quedar en el laberinto y hacer nuestra orientación y hacer que pase de tener cuatro alumnos a tener más que producto²⁰, y por algo creció. Yo creo que la resistencia que hubo por parte de la facultad a tenernos como orientación es lo que nos hizo más fuertes y nos permitió ser distintos a ellos porque nos pusieron en la vereda de enfrente.

E: ¿Y en cuanto a las estrategias? ¿Qué diferencia habría entre diseño industrial de orientación indumentaria y las carreras de indumentaria que no son industriales?

M.P: Yo no puedo pensar la teoría sin la práctica, cuando pienso los ejercicios pienso en los procesos que van a desencadenar de diseño en los alumnos. Creo que eso es una característica del Taller, se han generado la puesta en esquicios, que enuncia un procedimiento para desarrollar el diseño. Creo que hay varios instrumentos propios de la cátedra que generan una enseñanza y un aprendizaje distinto al de otros talleres donde te formas autodidácticamente. No tienen un docente que te vaya guiando en el proceso. Otra cosa es hacer el proceso, corregir, intervenir ahí adentro, cómo se analiza, cómo se elige, cómo se genera una gran cantidad de alternativas creativas.

Yo no creo en un proceso de diseño unitario, creo que el diseño es una suma de procedimientos inmensa y que las personas tienen un recorrido muy diferente. Algunos hacen hincapié en unas cosas, otros en otras, que tiene mucho que ver con las personalidades y el contexto, y a lo mejor llegan a un resultado muy parecido por distintos caminos. Nosotros trabajamos mucho en los procedimientos. Yo llamo procedimiento a todas acciones que hace una persona para diseñar, y va desde mirar en Internet lo que hay, hasta en los momentos finales hacer una traducción de lo que tenés dibujado en

¹⁹ Marta Rueda, docente adjunta de la cátedra de Diseño uno en la cual Marina Porrúa es Titular.

²⁰ La Carrera de Diseño Industrial en Mar del Plata tiene tres orientaciones: Indumentaria, textil y productos a la cual hace referencia y es la que abarca el diseño de objetos industriales.



borrador a un código técnico para la fabricación o para estar dirigido a una comunicación de tipo judicial u otra. Entre un punto y otro ocurren mil cosas y si uno está atento ahora, en este momento histórico, a los procedimientos que ponen en juego los alumnos para resolver los problemas del desarrollo del diseño, encuentra procedimientos que uno no conoce. Como registrar con la máquina de fotos todo lo que hace el compañero, y después poder hablar de eso, o la manera de buscar información en Internet y tomar ideas de ahí.

Para mí la diferencia entre arquitectura y diseño no existió más allá de mi propia evolución, una fue hace treinta años y la otra es actual. Creo que hay una búsqueda personal sobre la didáctica que se inició hace muchos años pero que hoy tiene mucha más profundidad que hace treinta.

La gran diferencia entre diseño industrial y de indumentaria es que ésta es más "blanda"²¹, no en el sentido que es más fácil, sino que tiene mucho desarrollo morfológico, mucho juego con el cuerpo, y justamente es el cuerpo como espacio de proyección del ejercicio de diseño lo que hace blanda a la orientación, que la humaniza, que la hace tan simbiótica el objeto con el cuerpo. Cada alumno tiene su concepción del cuerpo y es un espacio de proyección que se suma, está más allá de lo que nosotros podamos enseñarle, es la experiencia y la ideología que tienen con su cuerpo. De hecho es una orientación donde hay muchísimas mujeres pero también muchísimos homosexuales y esto tiene que ver con el tipo de disciplina que plantea una serie de cuestiones conceptuales, teóricas con las que se identifica un tipo de persona más que otras.

El "fierro" de producto sale corriendo con el cuerpo, es la verdad, hay que entenderlo así. Las tres orientaciones son realmente muy diferentes, así como veo que el textil tiene todo un costado artístico, para los que van a aprender textil que les interesa el dibujo, el color, la pintura y por más que la orientación lo niegue, es lo más fuerte de la orientación que no explotan del todo, porque en realidad siguen con una cosa de diseño bidimensional gráfico prácticamente. Es inútil negarlo, textil tiene un vínculo con la pintura tremendo. Lo que se busca en el mercado de trabajo es que el diseñador de textil tenga un manejo cromático de la paleta de colores, un dibujo perfecto, son cosas que les interesa a los chicos que van a estudiar textil, es parte de la fantasía que tienen los chicos sobre lo que es un diseñador. Producto tiene otra fantasía totalmente distinta y en ambos casos excluyen el cuerpo. Yo creo que el cuerpo es la clave de por qué se elige una orientación u otra.

Podemos encuadrar lo que la docente define como procesos a la aplicación del método de enseñanza de proyectos de trabajo, centrado en el proceso en vez del resultado, que permite el trabajo cooperativo, en grupo, que es también una de las estrategias que considera de suma

²¹ En términos de la disciplina se la define como la más blanda por tratarse de la orientación que está en contacto directo con el cuerpo, trabaja sobre el cuerpo, y esto implica trabajar sobre la cultura y con ello sobre la sociedad que nos define como seres humanos.



importancia como método de enseñanza para la construcción del conocimiento (trabajo colectivo). Este método de enseñanza proporciona a los estudiantes la oportunidad de estudiar un tema en profundidad, de plantearse preguntas y explorar las respuestas y de determinar la mejor manera de demostrar la experiencia recién adquirida (Gardner, 1995). Es una manera de alcanzar nuevos objetivos porque ofrece la oportunidad de poner los conceptos y habilidades que dominaban previamente al servicio de un nuevo objetivo o empresa. (Gardner op.cit).

Este método de enseñanza de proyectos de trabajo es especialmente interesante en el mundo del diseño porque es motivador, trabaja temas de interés para el estudiante, estimula su creatividad, y mantiene una relación directa con las competencias que necesitan desarrollar para integrarse al mundo profesional. El método de proyectos propicia diferentes entornos de aprendizaje y a utilizar diferentes fuentes de información.

La docente destaca los procedimientos que los estudiantes realizan para llevar a cabo el proceso de diseño, "Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta" (Coll, 1994:89).

Sin embargo lo ve como algo más aleatorio donde cada estudiante hace su recorrido personal y no como algo reglado o lineal y por esto habla de procedimientos más o menos generales en función de las acciones o pasos implicados en su realización, dentro de los procedimientos se indican también 'destrezas', 'técnicas' o 'estrategias', que son características definitorias en un procedimiento.

Como dice la Teoría Instruccional de Jerome Bruner (1996) el conocimiento debe ser descubierto activamente por el alumno, más que pasivamente asimilado. Los estudiantes deben ser estimulados a descubrir por su propia cuenta. Recomienda el fenómeno del pensamiento intuitivo. Postula que el aprendizaje supone un procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera. El estudiante atiende selectivamente a la información y, la procesa y organiza de forma particular.

El aprendizaje por descubrimiento implica que lo que va a ser aprendido no se presenta en su forma final, sino que debe ser re-construido por el estudiante antes de ser



aprendido o incorporado significativamente. En este tipo de aprendizaje el estudiante debe reordenar la información, integrarla con su estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada, de forma que se produzca el aprendizaje esperado.

Entonces vemos que en el Taller de diseño de indumentaria se enseña al estudiante la manera de aprender los procedimientos, lo que origina la automotivación y fortalece su autoconcepto, desarrolla su capacidad crítica y él es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo la docente revaloriza el papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta al alumno.

Respecto de las apreciaciones que la entrevistada hace del cuerpo y como llega a ser un factor determinante para definir la orientación de los estudiantes, podemos hacer referencia a un enfoque sociológico del tema, del uso social del cuerpo, que tiende a anularlo, a convertirlo en un mero soporte material, soporte de la ropa, de la sonrisa o del peinado... e insiste en desdibujarlo, ocultarlo, disfrazarlo para ocultar su naturaleza orgánica, lo interior no debe exteriorizarse. Este rechazo a observar el cuerpo es el reflejo de una angustia.

La imagen del cuerpo no refleja solamente el corte simbólico entre lo exterior y lo interior, lo íntimo y lo social, la naturaleza y la cultura. Es también una representación en la que lo exterior debe hacer perceptible un interior no ya orgánico sino espiritual. El cuerpo como emblema está encargado de expresar el sistema de valores del individuo a quien representa a los ojos del prójimo. Trae aparejada una ética, una visión de la sociedad y de la cultura. Se transforma en un "cuerpo social" donde se da más importancia al exterior que a lo interior. Marx estableció, la premisa de que el cuerpo es un producto social, obra de las relaciones sociales de producción y del trabajo, lo importante no es la apropiación del cuerpo, sino la sustracción del producto de su trabajo.

Pierre Bourdieu camina en cierto sentido sobre el trabajo de Marx. Sin embargo, las características propias de la segunda mitad del siglo XX hacen indispensable replantear la idea del cuerpo como producto social a la noción objetiva y subjetiva. El cuerpo es apropiado y



vivido conforme a los capitales sociales, culturales y simbólicos de la clase social a la que pertenezcan.

El cuerpo comienza a tener un lugar en cuanto delimita a cada sujeto, se convierte en blanco de intervención, el hombre se va descubriendo como sujeto que puede pensar su existir y a su vez se descubre portando su cuerpo. El saber actual sobre el cuerpo se fue construyendo en la modernidad a la par de la educación que la excluye. El cuerpo desde la educación es concebido desde lo útil al mercado, lo demás es rechazado.

E: Vamos a hablar específicamente de Diseño II. Cuando planteas un trabajo práctico, más allá de objetivos que tenés en el Plan de Trabajo Docente y demás... ¿Cómo elegís los temas de los trabajos prácticos, ya hablando de segundo año?

M.P: El tema tiene cierta importancia en el sentido que lo renovás si tiene que ver con el interés de los alumnos. Pero a mí el tema me tiene sin cuidado, me interesa el problema. Lo importante de los trabajos de segundo es el problema que resuelve, de aprendizaje, de formación, lo que le enseña a los alumnos básicamente acerca del diseño. En segundo año ven diseño, más que nada. De los cuatro ejercicios que hacen en el año, lo importante es el enfoque que tienen como problema. El tema en general es bastante variable a lo que propone el alumno, o sea, hay un problema que es analizar un objeto, a partir de ese objeto definir una serie de características relevantes para con eso empezar a diseñar. El alumno pone un condimento grande cuando elige, creo que eso tiene que ver con la flexibilidad también que tiene el taller que le deja un margen grande al alumno por un lado y en términos docente es un enfoque de un problema que está abierto, que lo cierra el alumno, no es un problema cerrado: "tenés que diseñar un camión", o "diseñar una campera para alpinismo", que sería mucho más cerrado de lo que hacen. En general son problemas bastante abiertos, puede haber alguno más cerrado. El alumno, ya sea en grupo o individualmente, hace un primer cierre y con eso delimita el problema, parte lo hacen ellos y parte lo hacemos nosotros, por eso también hay tanta diversidad de resultados, de enfoques, incluso hasta de complejidades a veces. Son los pros y los contras de trabajar así, donde el alumno decide un montón de cosas, que para mí es muy importante eso.

Entonces, me importa más el problema que el tema que se pone en juego, creo que hay temas que se encuentran presentes en cada nivel y otros son temas generales, como por ejemplo: "La relación entre el cuerpo y el vestido", que de una manera u otra está presente en casi todos los ejercicios ,con distintas miradas.



Por ahí el problema está más enfocado en aprender a diseñar con las variables que están en juego (el cuerpo, el vestido, la función, la forma, todo), pero me parece que si uno mira la guía de trabajos prácticos está apuntada a que el alumno construya un proceso, con procedimientos que le sirvan después para ser diseñador. Entiendo que el diseño es un proceso para resolver problemas, entonces plantear el problema y hacer hincapié en los procesos permite entender que las soluciones están ancladas en el problema y que hay una manera de transcurrir un camino para llegar a la solución.

En indumentaria es importante porque dentro de la fantasía que tienen algunos alumnos tienen la idea que tengo una varita mágica, soy original, soy creativo, tomo un maniquí y ahí arriba soy capaz de diseñar cualquier cosa, y eso no es el diseño. El diseño es una operación de diseño compleja de algunos que tienen mucho conocimiento, como la gente esa que dice yo trabajo arriba de un maniquí, si flaco, pero vos tenés atrás un camión de conocimientos, sino te sale un mamarracho. Pero los pibes tienen la fantasía que para diseñar no hay que hacer más nada que inspirarse y cuesta romperlo. Los alumnos cuando se van dando cuenta de eso les surge la pregunta de si están en el lugar justo, si se están equivocando, que pensaban que iba a ser todo distinto, no solamente diseño sino también otras materias que los van llenando de contenido. Tienen la idea que indumentaria es más "light", no todos, algunos.

En términos generales, creo que más que el tema es el problema. Va pasando el tiempo y los ejercicios están bastante institucionalizados en segundo año porque dan buen resultado.

Yo creo que de todas maneras todos los años se van cambiando, como están contextualizados los ejercicios a partir de una selección del alumno, bueno o alguna cuestión es como que tienen su propia dinámica, no se ven exactamente iguales, y creo que la guía de trabajos prácticos puede parecer la misma, tiene cambios mínimos que tienen que ver con observar lo que está pasando, más o menos cómo se van arreglando los ejercicios. En tercer año estuvimos laburando mucho para ir cambiando los ejercicios que por ahí eran un salto muy complejo o eran una pavada...ahí entre medio de 2º y 4º creo que tienen con definir el taller como vertical no,... que ese trabajo lo estamos haciendo, no me parece para nada que esté resuelto y por ahí yo lo que veo que segundo año funciona como un referente de que está todo bien y capaz que no está todo bien, no, lo que pasa que está instituido hace años y uno va trabajando en otras cosas y eso está, está ahí. Hubo momentos como el trabajo práctico número dos que fue muy importante no, de sacar algún trabajo y poner un trabajo como ese que no es casual sino que en realidad uno lo va prefigurando a partir de ir observando lo que los alumnos necesitan, de lo que serían capaz de desarrollar pero también entendiendo la disciplina que necesita, digamos, en términos pedagógicos traducido en un ejercicio, creo que el ejercicio n 2 es un



ejercicio que es como clave en el diseño, muy importante en el diseño de indumentaria lo que presenta al alumno como problemática y en términos pedagógicos digamos da resultados muy interesantes y los procesos que se pueden transcurrir que son mucho, más de los que hacemos porque por ahí está restringido a dos o tres cosas que hacemos pero daría para un montón ese tipo de exploración de la forma a través del básico y en el reconocimiento de las operaciones que eso tiene que ver, a ver, en el caso, yo lo veo así no, como un proceso muy lento de traducción de una teoría de la arquitectura al diseño de indumentaria no, a lo largo de mi vida.

A lo largo de mi vida tuve un proceso muy lento de traducción de una teoría de la arquitectura a diseño de la indumentaria porque hay un marco teórico en arquitectura que no lo hay en indumentaria, entonces uno tiene que hacer una traducción de un montón de información. Yo creo que por ahí indumentaria tiene un marco teórico propio, pero no hay un libro en la cátedra que uno lea y los alumnos lean y así todos hablamos el mismo idioma como lo hay en todas las materias de arquitectura, incluso en textil y producto lo tienen.

Como advertimos, la entrevistada comparte el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de sus aprendizajes. Este principio explicativo es lo que se denomina "la idea-fuerza más potente y también la más ampliamente compartida" (Coll, 1994), entre las aproximaciones constructivistas, tienen su punto de encuentro y complementariedad en dicha idea-fuerza constructivista, una idea-fuerza conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el estudiante al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como la construcción del conocimiento se lleva a cabo en un proceso de elaboración, en el sentido que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

La entrevistada describe la metodología del diseño como una serie de "guías de navegación" que sirven para la orientación del alumno durante el proceso del proyecto pero que en definitiva es el estudiante el que determina su camino en esta metodología de trabajos prácticos abiertos donde se pone énfasis en los procesos de selección y en cómo resolver problemas y no en los resultados, damos cuenta de esto en tanto define al tema como algo



secundario, poniendo toda el interés en los problemas y los procesos de resolución de los mismos, el tema puede ser en definitiva seleccionado por el estudiante, dentro del marco del problema que se plantea para cada práctico.

La Arquitecta plantea una asignatura fundamentada en la indagación, que no se centra en el tema, sino en un problema que desencadena un proceso aleatorio que lleva al tema.

En este sentido plantea como problema central del diseño de la indumentaria la relación entre el cuerpo y el objeto indumentario, que se reitera a lo largo de los tres años de la orientación con distintas miradas y complejidades, el cuerpo como soporte y todas las relaciones con la indumentaria que hacen al confort; el cuerpo como medio de comunicación y lenguaje articulado a la indumentaria, el cuerpo como mercancía y las relaciones del mismo con la indumentaria de moda y el consumo... en definitiva en esta orientación no podemos dejar el cuerpo de lado ya que es la única variable inamovible, que se mantiene en todos los problemas de diseño que se deben resolver, la orientación gira en desentrañar los problemas de simbiosis entre cuerpo y el objeto a diseñar, sus implicancias sociológicas, antropológicas, filosóficas, históricas, semiológicas entre otras que hacen del objeto indumentario un objeto cultural complejo dentro de la sociedad actual.

Cuando la docente explica la metodología que se utiliza en el trabajo práctico:
“es analizar un objeto, a partir de ese objeto definir una serie de características relevantes para con eso empezar a diseñar”

Los estudiantes parten del análisis de un objeto conocido y definen las características relevantes y las transforman en conceptos que utilizan para generar una nueva idea. Esto lo relacionamos con la teoría de Ausubel de Aprendizaje Significativo en la que define tres tipos de aprendizajes:

- Aprendizaje de Representaciones.
- Aprendizaje de Conceptos.
- Aprendizaje de Propositiones.



En el Aprendizaje de Representaciones, el individuo atribuye significado a símbolos (verbales o escritos) mediante la asociación de éstos con sus referentes objetivos. Esta es la forma más elemental de aprendizaje y de ella van a depender los otros dos tipos.

El Aprendizaje de Conceptos es, en cierto modo, también un aprendizaje de representaciones, con la diferencia fundamental que ya no se trata de la simple asociación símbolo-objeto, sino símbolo-atributos genéricos. Es decir, en este tipo de aprendizaje el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes a los objetos que les hace pertenecer a una cierta clase. Ausubel define los "conceptos" como "objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado".

Por último, en el Aprendizaje de Propositiones no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resultan de una combinación lógica de términos en una sentencia. Por supuesto que no podrá tener lugar el aprendizaje de una proposición, a menos que los conceptos que en ella están incluidos, no hayan sido aprendidos previamente; de allí que los aprendizajes de representaciones y de conceptos sean básicos para un aprendizaje de proposiciones.

Lo que Ausubel define como conceptos es lo que la docente denomina características relevantes del objeto que el alumno tiene que detectar, interpretar y poder definir en atributos, palabras claves, que le sirven como punto de partida para generar otros objetos indumentarios.

E: Y con esta carencia ¿Cómo organizas las clases teóricas? ¿Cómo las diagramas a lo largo del año?

M.P:-Yo creo que soy una docente que da muchas teóricas porque me gusta dar teoría, creo que es el rol del profesor, me cuesta mucho porque le dedico muchas horas. Cuando hablo de proceso de transferencia, eso me costó veinte años de poner la mente en ver qué pasaba, yo veía la colección y veía que trabajaba con un tema el diseñador, por qué pasaba eso, cómo se procedía en términos de diseño, para qué le sirve al alumno aprender eso. Creo también que es parte de un paradigma viejo, pero uno no puede dejar de enseñarlo porque el mundo profesional se mueve así, pero creo que es parte de un sistema de la moda que también está en la decadencia de su paradigma, todo eso de diseñar las colecciones, con un tema, en las estaciones, todo eso también es parte de la historia y



todavía hay que enseñarlo. Pero a mí me costó mucho vincular las particularidades digamos del diseño de la indumentaria; igual hice mucha transferencia de la arquitectura, cómo la arquitectura resuelve un problema térmico, todo ese cálculo que se hace de pérdida del calor, de ganancia, etc. A mí me sirvió muchísimo y además me dio mucho vocabulario que no había en indumentaria, como por ejemplo el filtro, el conmutador, hablar de todas esas cosas, que bueno, cuando vos das a la teórica al pibe le tenés que poner un vocabulario porque si no es muy complicado hablar de nada en indumentaria, y a mí me dio mucho trabajo.

La docente hace referencia al sistema de la moda y a la tendencia de la desaparición del mismo. Con respecto a esto la socióloga Susana Saulquin²² (2012), en su libro “La muerte de la moda “expone: Que el sistema integrado de la moda tal cual se desarrolla y se conoce en la actualidad está en los comienzos de su desarticulación. El sistema de la moda, como parte integral de un contexto global de transformaciones en todos los órdenes sociales, está abandonando las pautas que lo sustentaban, para reordenarse bajo nuevos parámetros. En el orden que regula todo el juego de las apariencias, se habrá producido hacia el 2020 la metamorfosis necesaria para que el sistema de la moda se diluya en un sistema general de la indumentaria.

Los adelantos en las tecnologías interactivas, especialmente en el área de las comunicaciones, provocaron una doble reacción: por un lado, los cambios generaron un conjunto articulado de relaciones sociales planetarias, y, por el otro, surgieron localismos como anticuerpos del sistema que acentuarían los particularismos culturales.

Con la pérdida y el agotamiento actual del concepto de organización, las aceitadas partes de la maquinaria de la moda se rebelan y se apartan del centro dominante; por lo tanto, el sistema al desarticularse, participa del mismo destino y ocaso que la sociedad industrial y moderna. A partir de estas evidencias ¿se puede pensar en la desaparición y muerte de la moda? Contestar la pregunta implica saber, en primer lugar, que la moda, en cuanto lógica externa a las personas y por lo tanto, impuesta, impulsa al cambio periódico de vestimentas.

²² Socióloga Argentina (UBA) y diplomada en antropología social y política (FLACSO). Especializada en Sociología del Vestir, participó en la creación de la carrera de diseño de indumentaria y textil (UBA) y fue su directora (2006/2010). Actualmente dirige el posgrado en Sociología del Diseño en FADU/UBA.



Cambio que, para consagrarse como moda, necesita producir deseo y consumo a escala masiva. En segundo lugar, es necesario analizar las bases sobre las cuales se regulará el nuevo imaginario social, que va a transitar desde la coacción y el acatamiento grupal de las modas, hasta un lenguaje de las apariencias configurado desde las individualidades y necesidades reales de las personas. Ese cambio, que se dará paulatinamente en los próximos años por la creciente complejidad social, será en dos direcciones opuestas. Por un lado tenderá hacia el diseño de prendas interactivas con adelantos tecnológicos incorporados, y por el otro podrá libremente dar un salto al pasado, al vestido ritual, estable en su base homogénea pero personalizado, porque puede comunicar identidades y descreer de mandatos sociales.

E: ¿Y qué material complementa las clases teóricas?

M.P: Apuntes, poquitos. Me parece que hay un enlace entre la teórica y la práctica, trato que tenga que ver con la guía de trabajos prácticos, con los objetivos de la materia, pero que no pierda tampoco el sentido disciplinar, que no sea una teórica solamente para la práctica, si no que sea disciplinar, que le quede como un contenido general, como síntesis de esa teoría.

Me parece que es parte de un sistema la teórica, es un elemento, no es el más importante. En diseño por lo menos me parece que es un elemento de un sistema.

Es muy importante la bajada de teoría todo el tiempo en el taller de diseño porque justamente el objeto de estudio está ahí, en la práctica, entonces los docentes están todo el tiempo metidos en ese proceso con el alumno y en todo momento hay bajada teórica, de cualquier tipo, que va desde el proceso hasta hablar de un diseñador o de un movimiento cultural o artístico. En los Talleres de diseño la teoría está ahí, en la mesa, no es solamente una práctica. El diseño es la construcción de un conocimiento que es un conocimiento que es de procesos de procedimientos. El alumno tiene que construir una teoría del proceso de diseño también. El marco teórico es mucho más amplio, pero el marco teórico que importa es el de la teoría del diseño cuando digo eso hablo del proceso del diseño, y eso se da, se habla mucho en las teóricas pero básicamente te lo plantea la guía de trabajos prácticos y el docente ahí lleva adelante los procesos tratando de que sepan qué es lo que tienen que hacer, para qué. Esto es distintivo de otras materias que son de corte más teórico.

La Arq. Marina Porrúa habla del Taller como un espacio donde el estudiante hace un anclaje del conocimiento a través del aprender haciendo, construye su conocimiento



profesional en un proceso dialéctico entre lo pensado y lo realizado, tomando como marco de referencia la teoría dada como un elemento indispensable para comprender y actuar sobre el problema. Para establecer esta relación entre teoría y práctica el alumno debe indagar, ordenar, estudiar, confrontar, reflexionar, según Schön (2010). Este aprender haciendo implica el predominio del aprendizaje sobre la enseñanza mediante la realización de un proyecto de trabajo donde los conocimientos se adquieren haciendo algo, principio sustentado en el movimiento de la escuela activa propuesto por John Dewey a principios del siglo XX.

La Arq. Marina Porrúa considera que el rol del docente en el taller tiene que ser un guía-moderador en la construcción que hace el estudiante, disponiendo las condiciones para que el aprendizaje pueda producirse, prestando su andamiaje para la estructuración de metodologías, maneras de proceder, lógicas proyectuales y que debe operar con estrategia de intervención para promover la reflexión y la construcción del conocimiento. El docente hace de estructura, de sostén de las prácticas de aprendizaje que permite que el estudiante se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o andamiaje del maestro o sujeto más experto (Bruner 2000).

El estudiante de segundo año no tiene aún el conocimiento sobre el área indumentaria, ya que es el primer año en su orientación por lo que el andamiaje y el papel del docente como guía es indispensable, a medida que los estudiantes van construyendo sus conocimientos se produce el proceso de desandamiaje y se vuelven más autónomos. En términos de Bruner, este proceso de “andamiaje”, permite ir complejizando las tareas dadas al alumno, retirando la ayuda en la medida en que éste puede realizar tareas más complejas. “(...) Lo que el profesor hace es brindar una estructura sobre la cual el alumno se apoya para su propia construcción” (Feldman, 2001).

La profesora considera que las guías de TP constituyen una herramienta que opera como organizadora del aprendizaje donde el estudiante encuentra un cómo hacer y el docente en el taller debe orientarlo en este proceso para que comprenda un por qué y un para qué sustentándolo con la teoría.



E: En el desarrollo de los trabajos prácticos. ¿Qué momento te parece que es el más adecuado para hacer esquicios?

M.P: Yo creo que las guías son una secuencia de esquicios, pero no se hacen, se hacen muy pocos esquicios de todos los que están planteados, tal vez sea porque los alumnos no aceptan la dinámica o no se da la dinámica. Creo que el esquicio tiene una duración que no se cumple, el esquicio es de producción absolutamente práctica, en el momento, activa, dinámica, y si eso no surge inmediatamente no funciona. El alumno no puede funcionar en el esquicio si el docente no lo pone en la situación de esquicio, creo que esa es una cosa que hay que hablarla mucho y corregirla. Hay como una interpretación de que el esquicio no funciona, en realidad es que no hay una didáctica real. Si se sacan los esquicios de la guía de trabajos prácticos se derrumban muchas cosas, sería una práctica mucho más parecida a una práctica tradicional.

El esquicio surgió como una estrategia para tener una clase llenas de alumnos, haciendo cosas, pensando que el perfil que más les interesaba a los alumnos era estar haciendo algo de manera dinámica y a lo mejor no es tan así.

No siempre es lo más adecuado porque a veces los alumnos no tienen ganas, a veces no es lo mejor, hay muchas situaciones que influyen. Para hacer un esquicio el docente tiene que dejar de ser lo que es para convertirse en un coordinador, un articulador, sino no funciona. O sea tiene que estar saltando de chico en chico diciéndoles que hacer, metido en un juego muy dinámico que por ahí no apunta al final del ejercicio si no a generar ahí, aunque sea, una buena idea.

En realidad lo que pone en crisis los instrumentos estos de creatividad es que uno está mirando el resultado final, y está queriendo que todas y cada una de las prácticas en vez de ser respuestas creativas, sean de acuerdo con el problema, estén bien, y en realidad no hay que mirar nada de eso, hay que solamente dejar que haga y cuando termina decir "ésta", lo demás tiralo. Y viene otra etapa.

El esquicio es un generador de una idea disparadora en la etapa creativa del diseño, se plantea como un paréntesis en el desarrollo del práctico, se realiza en un día de trabajo intensivo de clase y tiende a estimular la creatividad. Los estudiantes resuelven problemas de forma intuitiva y buscando distintas alternativas. Es un método intuitivo para el desarrollo de la creatividad.

La intuición por ser una capacidad íntima de cada sujeto no es transmisible. Resulta muy difícil enseñar a resolver intuitivamente un problema garantizando una solución válida o confiable. Lo más que puede hacer un docente es poner al estudiante en situaciones tales que lo obliguen a crear intuitivamente y luego razonar y verificar la validez de lo que imagino. Esto no se consigue a través de razonamientos



matemáticos, ni fórmulas de cálculo. Pero el entrenamiento en el proceso de la intuición-razonamiento lleva a un desarrollo de ambas capacidades.

(Moisset de Espanes, 2000:12).

Para que el esquiocione funcione como método creativo los estudiantes tienen que tener ciertas consideraciones.

- Tratar de no hacer ni críticas ni dar opiniones favorables o desfavorables en torno a las ideas propuestas p. ej.: eso ya se ha hecho, es demasiado caro, no es realista, ya se ha dicho, nunca se encuentra, no hay solución, ya se ha intentado, no hay ninguna relación, conozco la cuestión.

- Tratar que los miembros que integren los grupos de trabajo para el desarrollo de la inventiva no tengan relaciones mutuas de carácter personal y estén poco familiarizados con el proyecto en cuestión.

- Renunciar totalmente a la propiedad de las ideas emitidas.

- Pensar desenfrenadamente, exteriorizando durante el tiempo acordado para ello el mayor número de ideas o conceptos.

- No descartar ninguna de las ideas o conceptos generados.

- Nunca verse presionado por el tiempo fijado para la generación de conceptos de diseño.

Y los docentes tienen que actuar estimulando y aceptando la autonomía y la iniciativa de los estudiantes, que ayudan al alumno a establecer conexiones entre ideas y conceptos, le permiten plantearse problemas y buscar soluciones.

Ser flexible en el diseño de la clase, permitir que los intereses y las respuestas de los alumnos orienten el rumbo de las sesiones.

Incentivarlos a buscar siempre más de una respuesta.

Buscar que los alumnos elaboren sus respuestas iniciales e intuitivas, las respuestas iniciales son un motor que estimula a los alumnos a estructurar y conceptualizar.

E: En todo esto la enchinchada juega como un rol fundamental, ¿no?



M.P: Sí. Y también digo lo mismo, a veces no funciona. Hay que hacer todo un trabajo docente de discusión y de análisis, por ahí de observación, cómo está funcionando, pero te lo tenés que plantear especialmente porque te tenés que poner a mirar.

A veces no funciona la enchinchada, los pibes están en cualquiera, es como una corrección individual en el pizarrón, de todas maneras está bueno verla, siempre te queda eso, todos ven todos los trabajos y de algo sirve. Pero no siempre la enchinchada cumple los objetivos de la enchinchada tampoco.

Lo que pasa es que tenemos mucha práctica en el taller, las guías de trabajos prácticos plantean una dinámica en el taller, salga bien o mal, pero los alumnos están siempre haciendo cosas, que la enchinchada, que la maqueta, que la técnica creativa, más esto, más lo otro es un montón de cosas que no tiene nada que ver con otros talleres. Es bastante movidita, un poco porque como uno cree que es la enseñanza del diseño y otro poco porque uno quiere que los alumnos estén muy involucrados, activos. También la indumentaria es particular, la indumentaria tiene esa cosa que es la moda y el cambio que le da como un sello también a la enseñanza, a los temas que uno elige, es como todo efímero en la indumentaria, y eso tal vez influya de alguna manera.

Piensen ustedes que el alumno que sale a la calle tiene un problema cada temporada, cada dos meses tiene un problema nuevo. Por lo tanto lo que uno tiene que fomentar aparte de un conocimiento técnico para poder afrontar la práctica real, es la creatividad, porque lo que se le pide a un diseñador de indumentaria es eso. Cuando el gobierno de Kirchner puso al diseño industrial como carrera estratégica es porque desarrolla la creatividad para resolver los problemas. Lo más importante del diseño es que pueda resolver un problema de una manera distinta. Y lo pueden hacer cada mes, como lo hacen en indumentaria.

E: ¿Cómo impacta el avance de la tecnología en la materia?

M.P: Hay gente que está re metida en esa problemática. Los de arquitectura, por ejemplo, que no pueden ver el proyecto porque lo tienen dentro de la máquina. Nosotros vemos, nosotros dibujamos mucho, utilizamos un sistema más mixto, tal vez por la escala del proyecto hemos podido tenerlo en el taller, aunque los alumnos no tengan la computadora. No sé por qué se dio, si porque nosotros somos así o porque la indumentaria no tiene software para dibujar. Capaz que no está resuelto como tantas cosas de la indumentaria que no están resueltas como en otras disciplinas. Igual ahora toda esta discusión está como en una meseta, lo veíamos en el foro, esta cosa de que el mundo iba a ser digital ya no es tan así, ya se midieron los resultados de los caminos digitalizados en el proceso de diseño y los caminos tradicionales y hay, como todo, un grado de flexibilidad que permite una mezcla que cada uno lo va adaptando a sus posibilidades. En el taller de diseño impactó, pero no sé si tanto, porque



nosotros hemos hecho nuestra práctica sin tener que salir a resolver ese problema, como sí lo hicieron los de arquitectura que les impactó en la clase diaria, que no estaba el objeto, no lo hacía presente. A nosotros no nos pasó, pero sí lo que es una revolución en términos de la información en la indumentaria es haber puesto todas las colecciones al minuto de que salen, se presentan, está todo en Internet con unas fotos de tamaño poster, ya si querés las podés imprimir, una calidad infernal, pero también mucho texto de la gente que explica. Y también se ve mucho el impacto del diseño de indumentaria a nivel de carreras universitarias porque te das cuenta que los textos de los diseñadores ya no son los de Gaultier²³ que te hablaba de la inspiración, no, ahora hablan de la colección, de las líneas, la paleta de colores, tal cual lo enseñamos nosotros, se ve que lo han aprendido también en una universidad. Veo que hay una temática común, o los contenidos que son parecidos con otras carreras, te das cuenta en Internet cuando hablan de esas cosas que enseñamos todos más o menos lo todos mismo, tenemos un lenguaje común que por ahí es bastante de institucionalizar la indumentaria como algo más disciplinar y formal como las otras. No tenía un espacio universitario con un vocabulario disciplinar y ahora eso se está generando. Se pasó de haber modistos a haber diseñadores, con educación, quieras más, menos universitaria, más tecnicatura, más escuela. Me imagino que lo que pasamos los docentes en Mar del plata lo pasaron los docentes en todo el mundo, o sea la gente que enseñó diseño en Japón es la misma que enseñó acá, o sea los que se fueron formando y los que vinieron de otras carreras, eso fue así.

E: ¿Qué aspectos se tienen en cuenta cuando se evalúa a un alumno? Siempre hablando de diseño II.
M.P: Las guías de trabajos prácticos y los objetivos. El cumplimiento de los objetivos es un parámetro de evaluación. Yo lo que trato de ver en cada nivel, por ejemplo, en cuarto año, si yo veo a un alumno que no me puede hacer una síntesis de la forma y de todas las variables, que sigue encaprichado con lo que le gusta y hace lo que le gusta y con el estilo de lo que le gusta, yo a ese alumno lo desaprobaría para siempre, pero bueno, no se puede. Creo que cuando uno mira un trabajo ve un grado de articulación en el trabajo. En el segundo es más desarticulado, en cuarto año es más articulado, yo lo que miro en los trabajos de cuarto año es el grado de articulación, el otro día mirando las fotos para dar la teórica, me encuentro con el trabajo de una alumna de segundo año, miraba ese trabajo y decía es un trabajazo y también pensaba en la evaluación que había tenido ese trabajo. A lo mejor no se llega a ver lo que uno ve cuando te pones a mirar un trabajo para dar una teórica, por ejemplo. Ella había elegido como un vestidito que era nada, minimalista total. Lo que quiero decir es

²³ Jean Paul Gaultier diseñador contemporáneo de moda francés.



que uno no termina mirando lo que tiene que mirar porque en realidad, y por ahí es lo lógico, uno ve el esfuerzo que hace el alumno, cómo llega, todo lo que transcurre, eso pesa muchísimo en la evaluación, pero yo no lo puedo ver porque yo no estoy en ese seguimiento, y por eso a veces me paro delante de unos trabajos que para mí son como “los trabajos del taller” y no son los trabajos del taller, son los que tienen el cinco o un seis, es un trabajo que le falta pulir pero potencialmente como trabajo de diseño es mejor del que se sacó un nueve. El que se sacó un nueve es el alumno perfecto, el que labura como un negro, el que tiene la carpeta así, pero no es el que mejor diseña. Y creo que ese es un tema a hablar. Se premia lo actitudinal y no sé si está tan bien. Eso lo aprendí con un estudiante, si vos buscabas eso en él no lo ibas a encontrar nunca, sin embargo producía otras cosas que eran positivas.

Yo creo que la burocracia de la universidad incluye la burocracia de la evaluación, que es penosa. Está uno todo el tiempo evaluando porque tiene que ponerle una nota a cada rato para justificar todo un sistema de evaluación que es parte de las propuestas pedagógicas que te pide la institución. Y creo que también hay un sistema de evaluación oculto porque en realidad cuando uno evalúa lo hace por otros circuitos, porque los parámetros de evaluación son antiguos, uno mira una cosa que en realidad no sucede, que además uno no está priorizando tanto o ya no es tan importante. Uno enseña de una manera pero termina evaluando de otra.

Eso es parte de la reflexión que hay que hacer, que hay currículo oculto pero también hay pautas de evaluación que se llevan de la mano como una práctica docente en paralelo, una que está legitimada e institucionalizada y la que haces ahí todos los días, que es la que hay que observar y tener el coraje de institucionalizar, pero no es tan fácil. Me interesa mucho ya a esta altura básicamente ver un nivel de síntesis en el objeto que tiene que ver con la complejidad de cada año. Creo que el enunciado de los ejercicios plantea una respuesta muy compleja, y me da la impresión que contribuye a un tipo de respuesta el tipo de guías de trabajos prácticos que tenemos. Como un camino complejo, una respuesta compleja y por parte de los alumnos, de última, una simplificación de que lo complejo es mejor evaluado que lo simple. Y ya a esta altura creo que algo así pasa y creo que hay que tomarse el tiempo para corregirlo. Por otro lado, «bueno» o «malo» son conceptos indeterminados, totalmente subjetivos que dependen del contexto, bagaje, la experiencia, los conocimientos o la sensibilidad (entre otros parámetros) de las personas que califican esos resultados como «buenos» o «malos». Creo que todos tenemos experiencias de ejercicios dados por «malos» por un profesor que han ganado premios profesionales porque un jurado los ha considerado «buenos», por lo que creo que es más correcto hablar de diseños que «funcionan» o «no funcionan» en un contexto determinado (que puede cambiar de un día para otro, porque este es el entorno en que se mueve el diseño).



Evaluar diseño siempre fue complejo, evitar la subjetividad en la evaluación de los proyectos es uno de los problemas centrales en el seguimiento de trabajos de alumnos en las disciplinas proyectuales. La entrevistada considera a la evaluación como un proceso imbricado en el aprendizaje y no como un elemento externo, un proceso en el cual se ve también el desarrollo del estudiante, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses y respeta las peculiaridades de cada alumno. Observa que al no hacer un seguimiento personal del proceso enseñanza y aprendizaje no puede evaluar, ya que en el resultado solo se manifiesta el grado de adquisición de los objetivos, y así tendríamos una evaluación sumativa y no una formativa.

E: ¿Crees que es importante que los alumnos sepan qué es lo que se les va a evaluar?

M.P: Sí. Yo nunca me senté a hablar con los alumnos y decir se les vamos a evaluar esto, esto y esto. Para eso prefiero hablar de los objetivos. Creo que la palabra evaluación es trágica en una enseñanza. Hablar con los alumnos de evaluación es como hablar como una persona que va a robar y decirle que va a ir preso más o menos, no se anima a robar porque sabe que va a ir preso. En definitiva la evaluación uno la hace todo el tiempo. Vos sabes quién es la persona, sabes la nota que se merece y le pones la nota esa, no le pones la nota que dice la tablita. En definitiva la evaluación es lograr que llegue a los objetivos.

Considera que el estudiante debe ser evaluado por el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada práctico y que las calificaciones son un sistema de recompensas y castigos que no ayudan ni aportan al aprendizaje. También, se hace visible la conciencia del docente acerca del respeto debido a la producción particular de cada alumno, considerándolo en su totalidad como persona y no solo como estudiante.

E: Y de todas las estrategias que se utilizan en el taller ¿Cuál te parece que es la más eficaz?

M.P: Depende el ejercicio y el año. Yo creo muchísimo en las tablas morfológicas, y también entre las cosas que transcurro desde que empezamos con las tablas morfológicas yo veo en ellas una cosa muy distinta que al inicio, yo veo el enunciado de las variables de diseño en esa tabla, o sea la puesta



en escena de las variables que entran en juego y me parece que el diseño es un problema de articulación de variables y el alumno tiene ahí las variables que tiene que articular y un camino libre para hacerlo. Yo veo así a la tabla. No es un lugar para ser creativo, para mí es un lugar para aprender a articular, y ver las diferencias entre articular el contraste con, a lo mejor, una organización del tipo trama, o lo que sea, que me da resultados distintos, me importa que el alumno racionalice eso y no que le salga mágicamente. Lo veo así, como una presentación de las variables en juego. Es fundamental, yo sin tabla no puedo enseñar diseño. Tal vez sea un vicio personal, pero es el aporte que yo he hecho como docente de diseño. ¿Por qué perduró y evolucionó? Porque da resultado que los alumnos trabajen con eso. En primer año da resultado. En segundo puedes sacarle la tabla. Tenés que seguir un camino tradicional que es muy aleatorio por dónde van los alumnos. Cada uno va por donde quiere y ahí aparece la estrella versus el mal alumno. Esto me parece hasta una democratización de poner todas las variables a la vista de todo el mundo, y acá las tenés, experimentalas como puedas. Ese es el más importante para mí, no puede faltar porque concentra mi forma de ser pedagógica. Yo entiendo que se aprende así, articulando.

Las tablas morfológicas o caja de Zwicky son otro método de exteriorización espontánea, es un recurso que se utiliza para generar un conjunto de posibles soluciones para un mismo problema con un método combinatorio. Están basadas en el Análisis Morfológico que es un método analítico-combinatorio creado en 1969 por Fritz Zwicky, astrónomo del California Institute of Technology (Caltech). Su objetivo es resolver problemas mediante el análisis de las partes que lo componen. Se basa en la concepción que cualquier objeto de nuestro pensamiento está compuesto o integrado por un cierto número de elementos y en la consideración que estos tienen identidad propia y pueden ser aislados. Por tanto, se parte de una lista de atributos para generar una búsqueda morfológica, que consiste en analizar combinaciones y ver sus posibilidades creativas. Estos atributos o variables de diseño se vuelcan a una matriz con entradas, se escogen al azar y se realizan distintas combinaciones.

E: Ya casi terminando te queríamos preguntar ¿Qué proyectos tenés para la materia? ¿Nuevas estrategias? ¿Qué es lo que te imaginas que puede pasar?

M.P: No tengo muy delimitadas las materias, para mí es todo un continuo, es una sola práctica. Pero en indumentaria me interesa mucho el nodo a mí, como proyecto, básicamente porque me parece que

es un aporte muy importante poder racionalizar, o descular, o codificar la identidad local. Creo que Mar del Plata tuvo un momento de identidad local con los pullovers muy importante. Ese rasgo de identidad lo perdió porque los pullovers que se empezaron a hacer son los que se hacen en todo el mundo. Estaba asociado a un hecho productivo local muy fuerte que sigue vigente. Yo creo que no es solamente el estilo local, la búsqueda del lenguaje para los marplatenses, sino también el vínculo con lo productivo que me parece que no existe, por más que uno hable y dice que sí, que lo está buscando, pero no. No me parece que haya un medio productivo que tenga interés en el diseño y tampoco creo que en el diseño estemos haciendo las cosas que tenemos que hacer como para conectarnos. Sin perder la identidad de los dos sectores, pero me parece que ese es un punto muy importante en ese proyecto que no está ni arrimado y me interesaría lograr porque los alumnos se reciben, y tiene mucho peso el proyecto personal de los alumnos, el cómo generar una marca, de cómo se instalan, unos mejor, otros peor. En un punto me parece hasta peligroso que los alumnos creen que pueden estar en una educación pública gratuita para poder tener una marquita de porquería, dándose el gusto de tener un negocio en Güemes o tener una marca "Pirulito", me parece muy limitado que después de cinco años de carrera el alumno se conforme con esto.

Me parece que el sector productivo local debería comprometerse a abrir las puertas al diseño porque por lo general se habla mucho del diseño desde la producción para vender pero hay muy poco diseño. Yo salgo a la calle y no hay nada para comprarme que me interese. La mayoría está sacada de Internet, copiando toda la estética occidental, europea norteamericana. Y hay una cosa subterránea que se ve en la gente joven, de cómo se viste, como usa la ropa, hay toda una generación que es más marplatense que nosotros que me parece muy interesante trabajar.

Todo eso convencido que el diseño del futuro es el diseño local. Creo que hay un espacio para lo global y un espacio para lo local y el del diseño es el local. Va a haber un diseño global pero no va a pasar por la ropa que nos vamos a poner, porque creo que el problema de la subsistencia va a condicionar la producción y la producción me parece que tiene que volver a ser local porque si no hay "morfi". No es lo mismo producir en China, comen los chinos. Eso se va a acabar porque si no se va a resolver el problema. El paradigma es que ya no lo resuelve lo global si no lo va a resolver lo local, y el diseño tiene que estar emparentado con ese sistema productivo mucho y el sistema productivo tiene que hacerse cargo del diseño, creo que el diseño local le va a enseñar a hacer una producción o sacar del sistema productivo que es local, porque yo creo que el marplatense fundamentalmente si tiene algo que lo distingue de otros es que es un sistema productivo completamente local, o sea, de los marplatenses, con una escala adecuada a la ciudad, sin pretensiones de instalarse en Hong Kong, o sea, no hay marplatenses que tengan ganas de ponerse en Nueva York en la Primera avenida, es



muy localista todo, pero creo que tienen que incorporar al diseño. No se puede hacer una práctica de diseño profesional si el sistema productivo no te tiene en cuenta. Que es, me parece, lo que está pasando, que queda el diseñador haciendo su propia producción, que un poco con ese discurso en la carrera yo ya no estoy tan de acuerdo. El diseñador productor me parece que era otra cosa. No me parece que el diseño tenga mucho vínculo con la producción como actividad, me parece que son actividades bien diferenciadas que requieren conocimientos distintos, y hacer la producción te saca del diseño. Los chicos que tienen marca van condicionando todo a una posibilidad productiva y el diseño queda absolutamente minimizado. Si fuera una cosa de articulación estratégica, el productor haría un esfuerzo gigantesco por llevar adelante un diseño, porque es un desafío también.

En esta respuesta la arquitecta se interroga y pone en crisis un hito fundacional de la carrera que tienen que ver con un conjunto de principios ideológicos relacionados con la demanda y problemáticas regionales, de comercialización y producción, de ahí surge la noción de “Diseñador productor”, un diseñador inserto en el proceso de producción de su contexto. Para Nicolás Jiménez la incorporación del diseñador en el medio tenía que ser como de un sujeto productor, preparado para insertarse y participar en forma práctica en el desarrollo industrial de la ciudad y la región. Por otro lado vemos que la docente también cree que hay que disociar la tecnología del diseño al expresar: “No me parece que el diseño tenga mucho vínculo con la producción como actividad, me parece que son actividades bien diferenciadas que requieren conocimientos distintos, y hacer la producción te saca del diseño.”

Por cuanto también está refutando otro fundamento clave de la implementación de la carrera ya que fue creada con la idea de que los conocimientos imprescindibles que deberían impartirse al alumno no solo serían referente al lenguaje proyectual sino también a los mecanismos de la producción industrial (técnicas, materiales, procesos, etc.) y a los juegos del mercado (oferta, demanda, circulación, exportación, etc). En otro párrafo opina:

“No me parece que haya un medio productivo que tenga interés en el diseño y tampoco creo que en el diseño estemos haciendo las cosas que tenemos que hacer como para conectarnos.”



Lógicamente al poner en duda la premisa de Diseñador Productor, que vincula el saber diseñar con saber que será producido, vendido, consumido, difícilmente se pueda llegar a un objeto de interés para el medio productivo.

E: Cuando hablamos del proyecto nodo, siempre lo asociamos con la estrategia colectiva ¿Qué puedes decir?

M.P: Mi mente está en el diseño colectivo, ya no puedo volver atrás. El diseño individual lo promuevo porque la práctica universitaria e institucional y académica habla de la formación de un diseñador individual, pero yo ya no creo más en eso. Ni siquiera me planteo como hacerlo, porque no me siento capaz ni tengo el deseo de cambiar la situación, entonces queda como una experiencia en piloto, que para mí es muy fructífera, el diseño colectivo versus el diseño individual.

Tiene que ver con una cuestión ideológica de creer en lo colectivo, de creer que los problemas del mundo no se resolvieron individualmente nunca, la individualidad es un tema de la modernidad y me parece que es un paradigma que también se cae a pedazos, entonces pasa a un primer plano lo colectivo que es muy indígena, muy primitivo pero también muy indígena de Latinoamérica. Parte de lo que yo busco cuando viajo es eso, es tratar de entender ese fenómeno de la colectividad, que en el caso de la producción artesanal, fíjense ustedes, como sistema productivo es inverso completamente al de la corporación productiva, porque tenés mil personas haciendo todas juntas, pero por separado, una cosa que hace fuerza como una producción masiva a través de la sumatoria de individuos, versus la otra que es una empresa que hace mil y se queda con toda la plata ella sola.

En realidad viendo cómo funcionan, lo hacen como sistemas, cada uno produce lo suyo. Cuando te pones a observar y compras artesanías, que es el ejemplo que está más a la vista, vos te das cuenta que lo que compras a lo mejor no lo hizo la persona que lo está vendiendo, sino que lo hizo el que está a cuatro puestos más allá porque se lo fue a pedir. Entonces están articulados estratégicamente, no dejan de vender nunca, no están compitiendo entre ellos, en realidad hay como un pozo común y todo el mundo tiene en claro cuánto cobra cada uno pero nadie deja de vender.

Eso que por ahí parece una pavada, a mí me permite pensar que es posible una concepción muy distinta, que puede funcionar muy bien, pero tenés que desarticular un montón de cosas que tienen que ver con el progreso, la forma de progresar, la forma de instalarte en esta vida, de ser profesional. Está todo orientado a la individualidad y para mí lo del diseño colectivo, que es una práctica emergente de identidades productivas absolutamente, porque ahí no había alumnos universitarios ni alumnos capacitados para entender una práctica o con interés para desarrollar una práctica individual. Eso fue un emergente de lo que fueron inventando para que todos juntos pudieran tener una colección



única de objetos. A mí personalmente me impactó mucho ver el fruto de lo colectivo. Los grupos de identidades productivas siempre funcionaron, siempre. Hay gente que individualmente jamás casi todos los que están ahí, jamás ninguno de ellos podría generar una colección y la generaron, y la pueden reproducir para vender. Imaginate, en la universidad lo veo como un potencial extra tremendo. Hace crisis en la parte comercial, es todo un tema vender colectivamente. Vos pensá que en los grupos de identidades colectivas tenés profesionales del diseño, tenés arquitectos, artistas plásticos, algunos que venden y que son famosísimos en las provincias, tenés todos los artesanos que quieren estar, tenés un poco de todo y la articulación va permitiendo un montón de cosas que si fueran solamente artesanos sería diferente. Pero sí la comercialización grupal o colectiva está siendo muy complicada, lo que está siendo complicado no es la propiedad colectiva de lo que generaron ni la producción colectiva, si no está siendo complicado tener una empresa colectiva y comportarse colectivamente, porque ahí las conductas volvieron a ser individuales, y en eso estamos trabajando.

El formato que tienen es de cooperativas, pero el de cooperativa es autoritario de aplicar, no sirve para la colectividad que es un formato de red. Creo que también que lo más importante de Internet es que articula a toda la gente en una red sin importar quién es esa persona en particular, ese es el formato de lo colectivo, de lo comunitario. Así como digo que la tabla morfológica hoy en día es una puesta en escena de todo lo que el alumno tiene que aprender en ese momento, me parece que el formato colectivo es el más eficiente para aprender, más rápido y en la diversidad. Eso cambia mucho también el rol del docente porque ya dejás de ser un docente porque los que están ahí aprenden entre sí también, y aprenden mucho más, porque yo sé un pedacito pero todos juntos saben mucho más de lo que yo puedo saber. Y ahí el docente tiene valor como articulador, si te parás a hacer la docencia, no pasa nada, que es un poco lo que pasa en el esquiocío, que hay que romper la lógica de la práctica docente y ponerse en realidad a conducir una dinámica, los alumnos asumen roles, empiezan a moverse dentro de la tabla y hay que promover conductas que al alumno lo motiven, no sé cuáles pueden ser pero para mí, básicamente es la de generar alternativas creativas, pero no solamente eso sirve, les gana el teléfono, les gana conversar, les gana todo. Creo que también hay mucho estrés en este planeta que condiciona todo, porque hay estrés en los alumnos, hay estrés en la sumatoria de los alumnos, todo cuesta mucho porque se lleva puesto el interés básicamente el estrés. Contra eso se pelea mucho, estás en el aula y hay alumnos muy abúlicos, que están mirando el teléfono. Capaz que en tercer año o cuarto es que le encuentran la vuelta, a ver para qué están en ese lugar. Eso es parte de la realidad, uno no lo puede solucionar, pero contra eso tenés que ir viendo como acomodar.



La arquitecta habla del trabajo colectivo como una peculiaridad de la cultura indígena, es que el aprendizaje colaborativo, se remontan a la misma historia del hombre, con la cooperación entre hombres primitivos clave para su evolución, a través del intercambio, la socialización de procesos y la obtención de resultados, así como la actividad grupal, la propia experiencia de trabajo, el desarrollo de sus manos, la aparición del lenguaje articulado que lograron el desarrollo del cerebro, la creación de ideas y su aplicación práctica. Es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes se genera una construcción de conocimientos.

El trabajo colectivo se puede considerar dentro del Taller como una metodología de enseñanza en la cual su estructura y dinámica grupal promueve la adquisición del aprendizaje de manera compartida al interactuar y cooperar con sus pares. El aprendizaje en forma colaborativa es "...un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo."(Johnson y Johnson, 1998:1). Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten solidariamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. En este tipo de aprendizaje se apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás.

A poder diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que y esto permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones, y además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje.

El NODO IDI (identidad Diseño Indumentaria) es un proyecto colectivo de investigación continua, que busca desentrañar las claves de un lenguaje marplatense, basado en la articulación estratégica de la identidad, con el diseño, la producción y las formas del consumo en el territorio, como estrategia de desarrollo local. La idea es explorar esos puntos



de articulación, como nodos, en el proceso de generación de los objetos, que se da en un espacio dinámico de confluencia de múltiples actores y fuerzas.

Entendiendo lo local como el área geográfica en donde “las relaciones sociales cotidianas se producen en un contexto de proximidad” (Mazorra, Filippo, Schlessler, 2004), que se condensan al interior de esos espacios y que posibilitan, desde su interior, el desarrollo, la expansión y mejora de la realidad social, económica, cultural y política, sin depender de ayuda externa. La identidad local se construye en el territorio. Esto es visto como una matriz organizativa de las interacciones socio- culturales de sus habitantes, con sus instituciones, con los recursos naturales medioambientales, la cultura del trabajo y las redes sociales emergentes, todo ello condicionante y determinante de las diferentes lógicas económicas y técnico-productivas, que en ese espacio son coherentes y viables.

El diseño con identidad local, no puede más que ajustarse a estos enunciados. Debe ser respetuoso de la diversidad cultural y del medio ambiente y colaborar en el objetivo de promover una economía local no dependiente. El diseñador que se inscribe en esta ideología, se articula en la matriz territorial, como un actor más, entre muchos otros.

El vestido, como manifestación de la cultura, sigue una serie de patrones formales, materiales y técnico-productivos que permiten nuestra identificación, a la vez que nos diferencian de otros. El taller de Diseño de Indumentaria explora desde hace años, las claves de la identidad local y nacional.

El proyecto nodo iDI, tiene los siguientes objetivos:

- Analizar y diseñar bajo pautas de identidad local (en su escala territorial, regional, nacional).
- Detectar los relatos de identidad local y definir sus claves.
- Explorar nuevos lenguajes para el tejido de punto y la confección marplatense.
- Promover la interacción de formas de producción semi industrial y artesanal con la industrial, del diseño con la artesanía y el arte, de lo global y lo local, etc.
- Repensar el diseño como disciplina y reformular sus prácticas desde el concepto de sustentabilidad, territorio e identidad local, en dirección de las tendencias del tercer milenio.



-Promover la interacción de los actores territoriales involucrados en el proceso de creación, producción y comercialización de la indumentaria.

E: Queremos agradecerle el tiempo que nos dedicaste para responder de forma reflexiva sobre los distintos aspectos que hacen a tu actividad docente, esto nos permitirá sacar conclusiones en cuanto a nuestra práctica en relación a la didáctica de lo proyectual.

Capítulo 5

Consideraciones finales.

Iniciamos este trabajo para buscar respuestas a preguntas como:

¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas en el Taller de Diseño II?

¿Qué relación hay entre el Plan de Trabajo Docente (PTD) y las estrategias didácticas que se ponen en juego y se desarrollan en las prácticas? y ¿Cuál es el lugar del Taller en la definición de las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje de lo proyectual?

Esto nos llevó a una reflexión crítica de nuestro quehacer docente y las estrategias que utilizamos en el Taller de Diseño. Dado que nuestra investigación se basa en nuestra propia práctica docente, el ámbito de exploración natural fue el Taller y los objetos de investigación fueron los alumnos y el profesor a cargo del nivel analizado.

Los instrumentos que utilizamos fueron: el análisis del PTD, la entrevista docente, las encuestas a estudiantes y observación de clases.

A partir de las encuestas que realizamos a los alumnos en distintas etapas de la cursada, y en los diferentes niveles del Taller hemos vislumbrado las falencias y reflexionado sobre nuestro rol.

Sobre un total de 31 encuestas realizadas y cruzando las de todos los niveles, podemos destacar:

Aspectos Positivos

Las enchinchadas como una estrategia para las correcciones grupales ya que favorecen el vínculo inter-grupal, y el sentimiento de coautoría.



El Facebook como un instrumento valioso que favorece las distintas instancias de comunicación.

La evaluación como una devolución que les permite ver cuáles son los errores cometidos para luego corregirlos en futuros trabajos prácticos. La sienten como parte de un proceso de aprendizaje más que como una instancia final.

Aspectos Negativos

La falta de claridad en las guías de trabajo práctico.

Los teóricos, cuando son escasos o se atrasan con respecto a los trabajos prácticos.

La poca cantidad de bibliografía y apuntes.

Las encuestas ponen en evidencia, a diferencia de la percepción que tenemos los docentes que a los alumnos no solo les interesa la corrección individual sino que por el contrario los estudiantes valoran el intercambio que se genera en la corrección grupal valorando la posibilidad de debatir y de expresarse.

Más allá de la apatía general que observamos en los estudiantes y la dificultad para estimular su interés, los alumnos rescatan como aspecto positivo la selección de temas y contenidos de los trabajos prácticos.

Podemos señalar que surge también de las encuestas una crítica de parte de los alumnos en relación a la diagramación de las guías de trabajo práctico, esto para nosotros en un valioso aporte a la didáctica del Taller ya que nos hace reflexionar y confrontar aquello que dice la entrevistada en cuanto a que la guía de trabajo práctico debiera ser un elemento para que el alumno construya un proceso con procedimientos que le sirvan después para ser diseñador.

Por otra parte la entrevistada nos permitió conocer, a partir de la recuperación de su vida personal, profesional y de la historia de trabajo, la cual muchas veces puede ser una ventana a través de la que se puede retomar la creencia y la práctica pedagógica del docente, las influencias que construyeron su identidad, sus valores y el compromiso que asume como educadora. Marina Porrúa atiende a la diversidad comprendiendo las



diferencias y orientando su práctica hacia estrategias con una propuesta abierta y accesible a todos los estudiantes cualesquiera que sean sus capacidades y orienta la práctica pero no la determina ni es cerrada.

De la triangulación entre la entrevista, las encuestas y el PTD observamos que la profesora utiliza como estrategia el trabajo colectivo. Los alumnos que cursaron el nivel analizado dan cuenta que en su accionar inter-grupal se demuestra una disposición y una capacidad para trabajar de manera colaborativa. Reconocen las ventajas de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros, consideran que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias que les posibilita el aprendizaje, desarrollan una conciencia crítica, y reconocen la importancia de la comunicación en el Taller.

Tanto en la observación y en el seguimiento de cada actividad, como en la reflexión sobre cada componente del Plan de Trabajo Docente se pudo corroborar que el estudiante no compete (vínculo de competencia) sino que eso se vio sustituido por el vínculo de cooperación, ya que los descubrimientos hechos por cada uno de los alumnos son valorados por el grupo y por el profesor.

Conocer las características del grupo aparece entonces, como una necesidad insoslayable. Los alumnos conforman, junto con los docentes, un grupo en el que comparten intereses, expectativas, objetivos, tiempos, espacios. Entre ellos surgen redes, conexiones, inter-espacios que nos ayudan a entender que el trabajo en grupo implica complejidad y una mirada que debe ir más allá de una mera forma de organizar los talleres para pensar en una enseñanza que pueda trabajar desde lo grupal y colectivo.

En el transcurso de la investigación pudimos reconocer las fortalezas y debilidades de las estrategias docentes utilizadas en el nivel de Diseño II, y vislumbrar algunas respuestas para los interrogantes planteados, apporto visiones que nos permitirán enriquecer nuestro quehacer docente y encarar la construcción de una enseñanza que sea coherente para lograr un aprendizaje significativo. Alumnos y docentes-investigadores pudimos contemplar lo sucedido en las clases de una manera global. Esto nos llevó a profundizar el marco de la enseñanza incorporando múltiples miradas, lo inter-personal, lo intra-personal, lo intra-grupal y lo inter-grupal, lo textual y lo contextual.



Valiosos y numerosos aportes en este estudio interpretativo nos permitirán optimizar la actual propuesta en pos de una mejora en cuanto a la enseñanza de una disciplina proyectual tan particular con características propias como es el Diseño Industrial en su orientación Indumentaria.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999) *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Argentina. Aique Grupo Editor.
- Ausubel, N-H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Ed. Trillas.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona. PUV.
- Bain, K. (2014) *Lo que hacen los mejores estudiantes de la universidad*. Ed. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). *Motivating projectbased learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. *Educational Psychologist*.
- Bruner, J. (1996) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor, 2000.
- Bruner, J. (1998) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- Campí, I. (2007) *¿Qué es el Diseño?* Barcelona: Columna.



- Caricote, N. (2008) *Cómo investigar sin complicaciones*, Bogotá, Stilo Impresores.
- Coll, C. (1994) *El Constructivismo En El Aula*. Editorial Grao. Barcelona.
- Chevallard, I. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*; Aique; Buenos Aires.
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Educadores XXI. Narcea.
- Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza*, en Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza t. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Ed. Kairos.
- Johnson & Johnson, D. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Interaction book Company. Seventh Edition.
- Kilpatrick, W. (1918) *The project method [El método de los proyectos]*, Teachers college record (Nueva York).
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2001) *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Colección Agenda educativa. Grandes Protagonistas de la Historia Argentina, Agenda educativa. Amorrortu Editores.



- Litwin, E. (2013) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós. 2007.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Maldonado, T. (1958) "Nuevos desarrollos en la industria y en la formación del diseñador de productos", en: "ulm".
- Marquart, C. (1994) *Industriekultur – Industriedesign. Ein Stück deutscher Wirtschafts und Designgeschichte. Die Gründer des Verbandes Deutscher Industrie Designer*, Berlín.
- Muñoz, J., Quintero, J., Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muzi, C. (2005) Fenómenos Culturales. El tiempo del Diseño Industrial. Revista *Ñ*.
· Recuperado de http://edant.clarin.com/suplemento_cultural.
- Perrenaud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Rancière, J. (2005) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Saulquin, S. (2012) *La muerte de la moda, el día después*. Paidós – Argentina.
- Schön, D. (1988) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (2010) *La formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.



Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.