
TP

TRABAJO PROFESIONAL

Escenario para la enseñanza de Diseño de Futuros:
una propuesta de intervención pedagógica
interdisciplinaria como asignatura electiva
comprometida con el nuevo Plan de Estudios
de la Carrera de Diseño Industrial.
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.
Universidad Nacional de Mar del Plata.

Autora:

D.I. Mariana C. Feola

Tutor:

Dr. Jonathan Aguirre

2025

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**



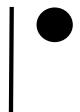
“Bajé secretamente, rodé por la escalera vedada, caí.

Al abrir los ojos, vi el Aleph.

-¿El Aleph?- repetí

-Sí, el lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe,
vistos desde todos los ángulos”.

Jorge Luis Borges (1945), *El Aleph*



RESÚMEN

En este trabajo, y en un primer momento del desarrollo del mismo, conjugo mi mirada crítica y reflexiva sobre el presente Plan de Estudios de la Carrera de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y los avances suscitados a la fecha por el Departamento, en relación a su actualización. Reforma que reviste, entre otras cuestiones, la incorporación de un corpus de asignaturas electivas, dando una respuesta flexible hacia la personalización de la formación de las y los próximos estudiantes. Este primer diagnóstico, y mi interés en una modernización profunda sobre el Plan de Estudios venidero, me conectaron con trazar el diseño de un nuevo Plan de Trabajo Docente para la asignatura electiva Diseño de Futuros, como oferta emergente para poder ser cursada de manera integral por estudiantes de las tres orientaciones de la carrera, y con el objetivo de habitar, en colaboración abierta, un actual marco teórico-conceptual y metodologías en la perspectiva de inclusión del pensamiento de diseño prospectivo, sistémico y circular; asociados a la investigación, desarrollo y prototipado de ideas-problemas complejos glocales en universos imaginarios. Dicha invitación de una Alfabetización de Futuros, enmarcada en la presente propuesta de intervención pedagógica interdisciplinaria, está acompañada del análisis y curaduría de tendencias epistemológicas, conocimientos, metodologías y herramientas relevadas de distintos repertorios teóricos y guías elaboradas por distintas instituciones internacionales que difunden recursos para configurar el futuro que queremos. En el último capítulo y momento del trabajo, se diseñan una serie de dispositivos didácticos en concordancia con los objetivos planteados que posibilitan la innovación, la variedad y la dinamización de las inercias y lo instituido en mi práctica docente. Procesos que me demandaron una actuación a modo de ligamento estratégico dentro de la comunidad docente, estudiantil y de graduados, participando en reuniones y elaborando entrevistas y mapeos como registros cuali y cuantitativos; insumos primordiales de la investigación. En este sentido, el presente convite a la enseñanza de Diseño de Futuros, en clave de asignatura electiva, tiene como propósito no sólo ser un enfoque de actualización profesional del futuro Plan de Estudios, sino sensibilizar a los estudiantes con una oferta donde puedan reimaginar el tejido mismo de la sociedad y el planeta que desean visionar, y que hoy se encuentran amenazados.

PALABRAS CLAVE

Diseño de Futuros - Asignatura electiva - Intervención pedagógica - Interdisciplinaria - Plan de Estudios - Diseño Industrial



ÍNDICE

CAPÍTULO 1- EL CONVITE:

A CONVERSAR

1.1. TÍTULO.....	7
1.2. DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	7
1.3. OBJETIVOS.....	8
1.4. DECISIONES METODOLÓGICAS.....	9

CAPÍTULO 2- TEJER EL TIEMPO:

AYER, HOY Y MAÑANA DE LA CARRERA DE DISEÑO INDUSTRIAL

2.1. ANTECEDENTES DEL CAMPO DISCIPLINAR DEL DISEÑO INDUSTRIAL EN ARGENTINA.....	12
2.2. CONFIGURACIÓN DE LA CARRERA DE DISEÑO INDUSTRIAL EN LA UNMDP.....	14
2.2.1. Fundación de la carrera de Diseño Industrial.....	14
2.2.2. Objetivos institucionales.....	15
2.2.3. Perfil profesional.....	16
2.2.4. Departamento de Diseño Industrial.....	17
2.3. PLANES DE ESTUDIOS, SUS TRANSFORMACIONES Y APORTES.....	17
2.3.1. Modificaciones curriculares en la carrera de Diseño Industrial.....	17
2.3.2. Estructura curricular: hoy.....	22
2.3.3. Aportes de la enseñanza de Diseño en la Universidad Pública Nacional.....	26
2.4. PROYECCIONES SOBRE EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS.....	34
2.4.1. La toma de decisiones.....	34
2.4.2. Misión, visión, valores y perfil profesional de la futura versión.....	37
2.4.3. Modelo de estructura curricular.....	40
2.4.4. Electivas.....	44

CAPÍTULO 3: NUEVOS HILOS LLEGAN:

EL DISEÑO DE FUTUROS COMO MATERIA ELECTIVA

3.1. COMPONER AL NUEVO DISEÑADOR/A INDUSTRIAL DESDE EL SUR GLOBAL.....	52
3.2. ¿POR QUÉ ENSEÑAR DISEÑO DE FUTUROS?.....	54



3.3. DE OTRAS LATITUDES Y DE AQUÍ	
EN LA ENSEÑANZA DE FUTUROS.....	56
3.3.1. Metodologías y Herramientas.....	64
3.3.2. Desafíos y Limitaciones.....	68
3.4. FIBRAS ALTERNATIVAS: El despliegue de configuraciones didácticas.....	70

CAPÍTULO 4- TEJIDOS SONOROS:

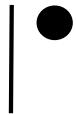
CURADURÍA DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POLIFÓNICAS.....	75
4.2. PERCEPCIONES.....	84
4.3. IDENTIFICANDO EL REPERTORIO DEL PTD DE DISEÑO DE FUTUROS.....	90
4.4. IDEACIÓN DE PIEZAS:	
#ACTIVIDAD + #TRABAJO PRÁCTICO INTEGRAL.....	99
4.4.1. Fundamentación de la Actividad.....	99
4.4.2. Fundamentación del Trabajo Práctico Integral.....	101
4.5. HILAR LOS MOMENTOS DE EVALUACIÓN.....	107

CAPÍTULO 5- NUEVOS ABRIGOS, NUEVOS CUERPOS:

LA POTENCIA DE RESTAURAR

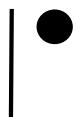
5.1. REFLEXIONES FINALES.....	109
REFERENCIAS.....	114
ANEXOS.....	119
AGRADECIMIENTOS.....	123



CAP 1

**EL CONVITE:
A CONVERSAR**





1.1. TÍTULO

Diseñar un nuevo Plan de Trabajo Docente de la asignatura electiva Diseño de Futuros, como aporte al venidero Plan de Estudios de la carrera de Diseño Industrial.

1.2. DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La consiguiente propuesta de intervención pedagógica interdisciplinaria surge en el contexto actual de una honesta sinergia entre el Departamento y la comunidad de la carrera de Diseño Industrial- FAUD que vienen acompañando la inminente reforma del Plan de Estudios (OCS 002/17), y mi afectación, en tanto, interés, investigación y desafío personal, hacia la detección de ciertas necesidades comprendidas en los primeros lineamientos concretos de cara a la visión, misión, valores, perfil profesional, alcances e inclusión de materias electivas como parte de su actualización. Esta convergencia, sumado al llamamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a “abrir el campo de las posibilidades mediante el conocimiento y la imaginación” (2023) entre otro gran conjunto de insumos relevados y analizados son las oportunidades y condiciones que favorecen la necesaria intervención: Proyectar la enseñanza de la asignatura electiva

Diseño de Futuros, con su consecuente Plan de Trabajo Docente (PTD).

Esta propuesta en clave disruptiva, no sólo está orientada a expandir la cosmovisión del campo disciplinario del Diseño, comprometida con la enseñanza de un nuevo marco conceptual, epistémico y metodológico inter y transdisciplinario, que es urgente advertir. Un entrecruzamiento factible: diseño-arte-ciencias-tecnologías-humanidades que ofrezca una comprensión poética que mira al mundo pasado y presente para imaginar, explorar, vislumbrar posibles y deseables escenarios futuros. Donde atender los problemas complejos glocales, desde la perspectiva de la sustentabilidad y el pensamiento de diseño para la innovación, serán sus puntos nodales. Además, se trata de un convite y compromiso trascendental a dinamizar las inercias y lo instituido en mi práctica docente y de colegas, y como expresa Yedaide, “donde algo tiene que morir” (2024). Poniendo signos de preguntas allí donde creo hay certezas; donde la curaduría de contenidos, con sus dispositivos sean espacio de reflexión pedagógica que active la ética del ejercicio profesional docente como oportunidad genuina de transformación y alcance de enseñanza transfectada. En el mismo orden, la concurrencia de estos nuevos conocimientos y las estrategias didácticas fortalecerán habilidades

interpersonales como la escucha activa, el espíritu colaborativo, la autogestión, autoevaluación, el pensamiento crítico y la empatía; como universos de anticipación a las exigencias del mundo futuro.

En cuanto a los interrogantes que servirán de escenario para proyectar la propuesta de intervención planteada, con su diseño y curaduría a resolver, se desprenden:

- ¿Qué consideraciones se deben tener para trabajar con las nuevas corrientes epistémicas del diseño y los entrecruzamientos disciplinares, que constituirán el marco teórico-conceptual de la enseñanza de la asignatura electiva Diseño de Futuros y su lógica de interacción?
- ¿Cómo habitar una curaduría de contenidos y propuestas didácticas estratégicas que potencien los horizontes de habilidades y competencias validadas en lo interdisciplinario y la coproducción?

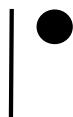
1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

- Diseñar un nuevo Plan de Trabajo Docente de la asignatura electiva Diseño de Futuros como aporte al venidero Plan de Estudios de la carrera de Diseño Industrial, habitando un actual marco teórico-conceptual interdisciplinario y metodologías en perspectiva del pensamiento de diseño prospectivo, ficcional, sistémico y circular.

1.3.2. Objetivos específicos

- Relevar programas curriculares del campo disciplinar Diseño de Futuros ofrecidos por Universidades Públicas y Privadas Nacionales y Extranjeras y las guías UNESCO.
- Identificar el repertorio teórico, las tendencias sociales y culturales, la integración disciplinar, conocimientos y metodologías que actúen en la curaduría del proyecto.
- Indagar las percepciones de estudiantes y docentes facilitadoras de construcción de saberes colectivos e interdisciplinarios evocadoras de la asignatura.
- Construir estrategias de intervención didáctica que posibiliten la innovación, la variedad y la práctica reflexiva, que atiendan la investigación, desarrollo y prototipado de ideas-problemas complejos glocales; comprometidas con el pensamiento de diseño especulativo, estratégico y sustentable, el trabajo cooperativo y el bienestar emocional.

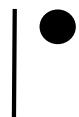


1.4. DECISIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación adopta un enfoque metodológico mixto, integrando perspectivas cuantitativas y cualitativas, con mayor predominio de la lógica cualitativa, en la búsqueda por comprender las complejidades propias de los procesos de enseñanza y de aprendizajes que se dan en torno a la planificación de todo Plan de Trabajo Docente, y más aún, cuando se trata de nuevos conocimientos a integrar hacia los próximos paisajes de actualización y visión a largo plazo que se dirimen al interior de la carrera de Diseño Industrial. Asimismo, considero fundamentar la propuesta desde un enfoque crítico e interpretativo de Investigación-Acción (Guyot, 2002), orientado a desarrollar experiencias que trasciendan la mera dimensión instrumental. La búsqueda y motivación personal me llevarán a relevar, mapear, comprender, gestionar, y proponer, lo relativo a la episteme del diseño de futuros y hacia una visión integral que me darán lugar a cuestionar y revisitar la importancia de configurar el pensamiento de futuros y las nuevas didácticas en la promoción de una práctica reflexiva y transformadora que lo integrarán como insumos creativos fundamentales para la renovación del venidero PE.

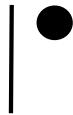
En este el marco de investigación, consideraré distintas técnicas de investigación, tales como:

- Relevamiento y análisis del actual plan de estudios y documentos oficiales de la carrera de D.I.- FAUD de la UNMdP.
- Revisión de los encuentros mantenidos por la comunidad universitaria en Foros Académicos y en reuniones formales coordinadas por el Departamento en torno a los debates suscitados hacia la reforma del Plan de Estudios.
- Recopilación y análisis de todos los planes de estudios de carreras de Diseño Industrial, y de Diseño de Indumentaria y Textil de universidades públicas nacionales que incluyen asignaturas optativas y/o electivas en sus estructuras curriculares.
- Exploración de datos totales sobre la enseñanza de Diseño de Futuros, sus planes de estudio, metodologías y didácticas, en formato de carreras de grado, posgrado, doctorado, seminarios o cursos cortos dictados en universidades nacionales públicas y privadas de nuestro país.
- Mapeo de datos y análisis comparativo, en un recorte e interpretación personal, sobre la enseñanza de Diseño de Futuros, sus planes de estudios, metodologías y didácticas, en formato de carreras de grado, posgrado, doctorado, seminarios



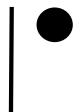
o cursos cortos ofrecidos en universidades e instituciones internacionales dentro de los cinco continentes.

- Relevamiento de guías y reportes desarrolladas por la UNESCO para la difusión en la Alfabetización de Futuros; guías elaboradas por el Laboratorio de Aceleración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Argentina, que explora y anticipa los posibles cambios sociales futuros; repositorio del Centro de Estudios Prospectivos de Cuyo, Argentina; guía elaborada por el Laboratorio Futuros de la Universidad de San Andrés, que propone una serie de pasos y herramientas; de manuales del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea (JRC) que explora la prospectiva estratégica para aplicar políticas transformadoras; el manual del Design Council de Inglaterra, que sugiere una serie de herramientas para aplicar en Diseño para el Planeta; guías de la Fundación Ellen MacArthur para el Diseño Circular; y otros manuales.
- Identificación del repertorio de metodologías y herramientas utilizadas en la anticipación y la prospectiva de futuros o Foresight, el Design Thinking, el Storytelling, y el Diseño Circular.
- Encuesta semi-estructurada a docentes, particularmente del área proyectual; y encuesta cerrada a estudiantes de 3ero y 4to año de la carrera, diseñada mediante Google Forms, como insumo fértil para entramar la curaduría del Plan de Trabajo Docente de la nueva asignatura.



CAP 2

**TEJER EL TIEMPO:
AYER, HOY Y MAÑANA DE LA
CARRERA DE DISEÑO INDUSTRIAL**

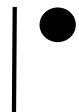


2.1. ANTECEDENTES DEL CAMPO DISCIPLINAR DEL DISEÑO INDUSTRIAL EN ARGENTINA

En relación a la construcción de la disciplina del Diseño Industrial en nuestro país, fueron las vanguardias artísticas europeas, y principalmente, la escuela alemana Bauhaus (1919-1933), conocida como la “célula germinal del diseño industrial” (Gay; Samar, 2007), las que influyeron en los primeros planteos en torno al diseño. Luego, las vanguardias constructivistas de la posguerra impulsan frente a ese escenario, el concretismo: los artistas hacia la socialización, a la construcción de nuevas materialidades y visualidades arraigadas en espacios reales, imbricadas en un mundo real. A partir del año 1948, “es posible identificar los inicios de la práctica en el país, con la figura de Tomás Maldonado, pintor, diseñador industrial y teórico, convertido en referente indiscutido en el área del diseño” (Correa, 2018). Siendo una mirada eurocentrista, en relación específica a la Escuela de Ulm (1955-1968) y la Bauhaus, ambas alemanas, la que posicionó las bases del Diseño en un elemento más de la cadena productiva; desvinculándolo de la pura praxis artística; e imprimiendo así, los lineamientos de la constitución de la disciplina del Diseño Industrial en Argentina.

En estos términos, puedo decir que la creación de las primeras carreras de Diseño en las Universidades Nacionales de Cuyo (1958) y La Plata (1962), junto a la fundación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958, fueron las que marcaron de alguna forma el derrotero de la disciplina en el país. Estas carreras estuvieron orientadas en los principios del Arq. y Diseñador Maldonado, la Bauhaus y la Escuela de Ulm. Donde para Maldonado el diseño tenía la función de “mediar dialécticamente entre necesidades y objetos, entre producción y consumo” (Gay; Samar, 2007, p. 17); imprimiendo un enfoque funcionalista que abrazaba la formación en saberes transdisciplinarios que integraban (e integran) la conformación de la figura profesional del diseñador/a industrial. En relación a lo dicho y en palabras de Bourdie (1984) destaco que “la institución universitaria tiene la particularidad de ser un lugar donde se producen y se reproducen no solo conocimientos, sino también las estructuras mentales y las categorías de percepción que organizan la visión del mundo” (p.123).

Hacia el período comprendido entre 1958 y 1972, dentro del marco de políticas gubernamentales desarrollistas, se creó el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). Entre 1962 hasta su cierre en 1988, funcionó el Centro de Investigaciones en Diseño Industrial (CIDI), organismo estatal de promoción del diseño y la industria nacional; con estrecha vinculación entre la academia (FAUD, UBA y el entrampado

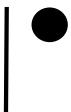


empresarial en los ejemplos de SIAM Di Tella, Olivetti, Braun, ATMA, entre otras. En síntesis, la creación de carreras y la institucionalización del Diseño Industrial en Argentina pueden ser vistas como un proceso de “producción” y reproducción de “conocimientos y estructuras mentales” (Bourdieu, 1984) que configuraron el campo disciplinar.

Avanzamos en la línea de tiempo hasta el fin de la convertibilidad (diciembre de 2001) que, junto al triste período de crisis económica y social (2002-2003), son momentos que quedarán en la memoria de todo ciudadano/a argentino/a; pero también, donde luego se vislumbraron los primeros “signos de revitalización de la industria nacional”, donde el lema “hecho en Argentina” (Gay; Samar, 2007), no sólo cobró un sentido de resurgimiento individual, sino también, colectivo. Es en tiempos de “crisis” donde se interrumpen “momentáneamente los procesos de reproducción” y donde “todos los futuros son posibles” (Bourdieu, 2008). La crisis dio lugar a la consiguiente sustitución de importaciones, la modernización de la capacidad instalada de las empresas y el reconocimiento social del profesional del Diseño Industrial en su rol de artífice capaz de agregar valor, diferenciación y competitividad a un producto o servicio, se convirtieron en las estrategias que conquistaron el mercado interno: un mecanismo que rompió con la lógica de reproducir un modelo de diseño europeo.

A la luz de este contexto cabe mencionar que fue de la mano del Arq. y Diseñador Ricardo Blanco, que “el diseño como hecho cultural comienza a instalarse en la mentalidad argentina” (Gay; Samar, 2007, p. 203), sumado a su tarea docente en la carrera de Diseño Industrial de la UBA y la creación, en el año 2001, de la Colección Permanente de Diseño Argentino en el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.

Es en el período 2003-2016, junto a la acelerada y amplia oferta de carreras de diseño universitarias y terciarias en todo el país donde surge el llamado diseño de autor. Un diseño emergido de la postcrisis, de baja escala, de identidad local y nacional, “diferenciándose de la producción masiva y homogénea” (Correa, 2018, p.45). Un ciclo que podría llamarse de oro del diseño donde los jóvenes profesionales lograron abrirse sus propios caminos. Sin embargo, a partir de la pospandemia (2022) a la actualidad, producto de una nueva inestabilidad económica que se ha acrecentado y sumado a la apertura de las importaciones de todo tipo de bienes, la incertidumbre frente a la imposibilidad del ejercicio profesional de los recientes graduados se acrecienta.



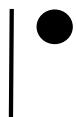
Me pregunto entonces, ¿qué nuevas trayectorias y formas de capital simbólico se proyectarán tras esta nueva ruptura?; ¿qué futuros posibles imaginarán las instituciones y los actores involucrados en el campo disciplinar del Diseño?

2.2. CONFIGURACIÓN DE LA CARRERA DE DISEÑO INDUSTRIAL EN LA UNMDP

2.2.1. Fundación de la carrera de Diseño Industrial

La carrera de Diseño Industrial perteneciente a la unidad académica de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se crea en el año 1989, con la visión del Diseñador Gráfico Nicolás Giménez y durante la gestión del decano Arq. Roberto Fernández. Fundación que respondía a una necesidad y demanda de formación educativa en dicha disciplina y de cara al polo productivo de nuestra ciudad que contaba (y cuenta) con el aiento de importantes industrias representadas en diversos rubros como el metalúrgico, el maderero, plástico, textil e indumentaria, entre otros. Dicha propuesta, tuvo como impronta un modelo apoyado sobre el principio del diseñador-productor inserto en la región; dando así, cierto aspecto original a la propuesta, frente a los modelos tradicionales propuestos por otras universidades del país.

Por tanto, nuestra carrera se creó en una idea de diseño asociada a la producción y con la incorporación de tres orientaciones proyectuales: Indumentaria, Productos y Textil; respondiendo a una única titulación. Modelo diferente no sólo en el perfil profesional, sino también, el de poseer la particularidad de ser la única universidad pública del país que otorga el título de grado de Diseñador Industrial común para las tres orientaciones. A diferencia del resto de las universidades en la que el título de Diseñador Industrial responde al diseño de productos (orientación de Productos, en nuestro caso). Esta visión de abarcar en una única titulación a las tres orientaciones fue propuesta por Nicolás Giménez, junto al Arq. y reconocido Diseñador Ricardo Blanco, profesor de la carrera de Diseño Industrial de la UBA y Asesor Académico de nuestra carrera. De aquí, la amplitud y diversidad de diseño y producción de objetos tangibles e intangibles resultantes que posee la disciplina en nuestra ciudad. Cabe mencionar que, dicha particularidad, continúa siendo parte de la identidad de nuestra carrera en la FAUD, tal como se expresa en los documentos de origen, y se sigue postulando en encuentros del DiSUR (Red de Carreras de Diseño en Universidades Públicas Latinoamericanas).



En relación a los fundamentos de la creación de la carrera de Diseño Industrial en la UNMDP, responden y definen a la misma, como:

“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” (OCS N°124/92; OCA N°406).

2.2.2. Objetivos Institucionales

La evolución del conocimiento, las modificaciones de las modalidades de trabajo y las transformaciones culturales de nuestro tiempo, orientan institucionalmente la adopción de principios esenciales para el proceso de formación profesional del diseñador industrial. Estos principios son: movilidad curricular, contemplando los contenidos estructurales que garantizan la capacidad de cambio; apertura teórica, referenciando al sistema educativo externamente con los sistemas de producción vigentes en todos los niveles, relacionando tanto la realidad contextual como la formulación de nuevos enfoques pluridisciplinares; y contenido ético, articulando la teoría y la praxis orientadas al desarrollo tanto individual como colectivo, en el marco del respeto a las pautas culturales propias y las formas de convivencia social.

En consecuencia, la carrera de Diseño Industrial propicia como objetivos académicos una formación versátil y el desarrollo de la autonomía personal y del pensamiento crítico.

La carrera de Diseño Industrial, así concebida, tiene como principales objetivos:

- *“Encontrar un punto de contacto entre prácticas projectuales diferentes para el abordaje de una problemática asociada a la producción industrial. Este carácter interdisciplinario del proyecto aporta, dentro de la Universidad, un modelo abierto en el cual interactúan distintas esferas del conocimiento con un objetivo social común: el desarrollo.*
- *Este modelo atiende tres aspectos: el diseño, la producción y la comercialización. Esto prefigura un lenguaje que pasa de la unicidad a la*



pluralidad y atiende a la red de vínculos sociales dentro de la cual se desenvuelve la práctica del diseño.

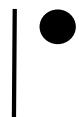
- *Entender el conocimiento como un lenguaje relacionado directamente con la “acción”, como base pragmática involucrada en los procesos de desarrollo socio-económicos. En este sentido, se considera la enseñanza del diseño como el conocimiento que se adquiere para operar sobre el funcionamiento de las cosas útiles, sin por ello excluir lo que ese saber permite imaginar y crear” (OCA 1864/07 Ratificada en la OCA 1026/17).*

2.2.3. Perfil profesional

Tras delinear los rasgos que forjaron la carrera de Diseño Industrial en la UNMDP, es necesario caracterizar que el perfil profesional a lo largo de la historicidad de los Planes de Estudio ha evolucionado de la mano de los contenidos mínimos que también se fueron actualizando al interior de cada cátedra, en rigor de dar respuesta a las demandas del contexto local y nacional; independientemente, de que su redacción formal haya quedado un tanto desfigurada frente a su lectura, hoy.

En los orígenes de la carrera, la figura del graduado como “diseñador productor” se configuró como una respuesta a la realidad económica y social del país. Un escenario marcado por políticas neoliberales de desindustrialización y precarización laboral, propias del modelo de los años noventa y que no vieron un cambio hasta iniciada la década del 2000. En ese marco, el diseñador debía adquirir competencias proyectuales y técnicas, pero también estratégicas. De esta forma, se fue dotando al futuro graduado/a de alcances e incumbencias para que lograra insertarse tanto en la industria local y regional, en su función de hacedor/a y colaborador/a. Donde, además, su carácter de autonomía, conocimientos de tecnologías locales y su creatividad, lo/la posicionaban como el/la diseñador/a gestor/a de sus propios proyectos.

Si bien este perfil fundacional implicaba, en términos freireanos, una pedagogía de la praxis, donde la educación está orientada a la emancipación y al compromiso con la transformación del entorno (Freire, 1970), es observable que éste último compromiso reviste a la fecha de un hilo inalcanzable (pero sí deseable), en términos de consolidar diseños industriales que promuevan la justicia social, la equidad en la producción y el consumo.



La propuesta inicial del perfil profesional se ajustó a las potencialidades de la industria local, resaltando las características productivas del mercado marplatense y dando lugar a orientaciones específicas en sectores preponderantes como Textil, Indumentaria y Productos. Entendiendo que la articulación entre estas orientaciones enriquecería la formación integral del graduado/a y, en consecuencia, su campo de acción. Sin embargo, esto no logró forjar su propósito cuando se propuso pasar de un Plan de Estudios con dos años de ciclo común, a un año.

Es sabido que el conocimiento del diseño, en tanto saber proyectual situado, demanda la integración constante entre el universo material, morfológico, tecnológico, semántico, estético, funcional y el entorno del usuario. Esta convergencia de escenarios genera un campo formativo dinámico y en constante actualización. Es importante señalar que las orientaciones se han constituido como compartimentos estancos y no como dimensiones factibles de interrelación para explorar y crear desde la flexibilidad del cruce que dichas orientaciones y el Diseño en sí mismo, admiten.

2.2.4. Departamento de Diseño Industrial

Conjuntamente con la creación de la carrera de Diseño Industrial en la UNMDP (1989), el Consejo Académico de la FAUD, a través de la OCA 407, crea el Departamento de Diseño Industrial.

En cuanto a las funciones que el Departamento debe cumplir, se mencionan:

- Diseño y actualización del Plan de Estudios.
- Seguimiento y evaluación del Plan de Estudios.
- Evaluación, perfeccionamiento y actualización pedagógica de los docentes.
- Seguimiento del rendimiento de los estudiantes y cotejo con el desempeño de las diferentes cohortes de graduados.
- Actualización profesional y disciplinar del graduado.

2.3. PLANES DE ESTUDIOS, SUS TRANSFORMACIONES Y APORTES

2.3.1. Modificaciones curriculares en la carrera de Diseño Industrial

En relación a los Planes de Estudios de la Carrera de Diseño Industrial en la FAUD, cabe desarrollar una breve reseña de los momentos que hacen a su historicidad y transformaciones. El primer plan, y que acompañó a la fundación de la carrera, fue el de 1989 (O.C.S. N° 679/89). En el año 1992 devino una revisión (O.C.S. N° 124/92); y en el año 1995 se impartieron modificaciones sustanciales (O.C.S. N° 2160/95). Hacia el año 2007, es cuando, nuevamente, se revisaron áreas curriculares, asignaturas, correlatividades, alcances y perfil profesional que quedaron manifiestas en la modificación del Plan de Estudios 2007 (O.C.S. N° 139/07). Fue en el año 2017 donde se expone su ratificación (O.C.S. N° 002/17; O.C.A. N° 1026/17); y expone que: "La evolución del conocimiento, las modificaciones de las modalidades de trabajo y las transformaciones culturales de nuestro tiempo" llevan a la institución a comprometerse sobre tres principios clave:

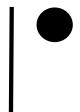
- Movilidad curricular, concebida como la capacidad de reflexión y ajuste del PE, a fin de evolucionar en sus propuestas formativas, entendiendo los cambios tecnológicos, productivos y socioculturales futuros.
- Apertura teórica, que favorece la integración de saberes permitiendo vincular los marcos conceptuales del campo disciplinar el diseño con otros enfoques pluridisciplinarios comprometidos con las problemáticas del contexto.
- Dimensión ética, promoviendo una actitud profesional orientada al desarrollo responsable de la sociedad.

Por otro lado, y tras lo expuesto, la línea de tiempo presentada en la Figura 1 remite a las etapas más significativas en el transcurrir histórico de la carrera de Diseño Industrial.

Figura 1
Marco histórico de la carrera de D.I.



Nota: elaboración propia.

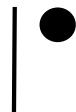


1989 a 1993 | Etapa de Inauguración: Tras su aprobación inicial, la carrera abre su matrícula limitada con el condicionante de establecer ochenta cupos para los aspirantes a la reciente carrera. En tanto, ingresaban los/las estudiantes con mejor promedio obtenido de los exámenes de ingreso que debían rendir luego de cursar una serie de talleres (circunscriptos al llamado curso de ingreso) resultantes de tres áreas de conocimiento: proyectual, historia y matemática; sumado al DIAP, que era el curso de ingreso común con examen eliminatorio impartido por todas las unidades académicas de la UNMDP. Por estos años, cada ciclo lectivo iniciaba en el mes de agosto comprendiendo un cuadro de asignaturas de duración y estructura anual. Por otro lado, tanto las cátedras como los docentes eran convocados a medida que se iban abriendo las asignaturas sin concurso; siendo cargos ocupados por profesionales o solo amateurs como, por ejemplo, arquitectos/as, ingenieros, empresarios/as, técnicos, diseñadores/as gráficas; tanto de nuestra ciudad como de CABA.

1995 a 2007 | Etapa de Formalización: De acuerdo a la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación remitido en el acta N° 1482/94, donde le adjudica validez nacional al título de grado de Diseñador Industrial otorgado por la FAUD-UNMDP, la carrera de Diseño Industrial ingresa en el circuito netamente formal. Asimismo, se redacta la segunda actualización del Plan de Estudios que queda bajo la O.C.S. N°139/07; donde además se ordena el inicio del ciclo lectivo al mes de marzo, como corresponde a los ciclos lectivos educativos en todos sus niveles. Este nuevo Plan presenta 26 asignaturas, con 6 materias más sobre el Plan de Estudios original.

En cuanto al formato de ingreso, es hacia el año 2000, donde la UNMDP elimina el curso de ingreso DIAP, y el Departamento de Diseño Industrial, decide que la modalidad de ingreso sea irrestricta; dando continuidad al curso/taller de ingreso sólo a modo de introducción (área proyectual), sumando conocimientos en ciudadanía universitaria.

2008 a 2017 | Etapa de Ratificación: Hacia el año 2010, se inicia de concursos docentes con un número importante de ejecución de cargos y el cual se extiende por varios años consecutivos (2011, 2013, 2014, 2015, 2016); dando la oportunidad de concursar y regularizar a un gran número de docentes que venían trabajando interinamente (o a término), y en algunos casos, por más de 19 años. Es en el año 2017, que se presenta, y hasta la fecha, la última ratificación del Plan de Estudios (O.C.S. N°139/07).



Asimismo, en el año 2015, se convoca al 1er. Foro Académico (OCA 129/15) con el propósito de discutir abiertamente entre todos los equipos docentes y el Departamento, aspectos curriculares, perfil profesional, y la idea de acreditación de la carrera. También, la carrera participa dentro de los congresos organizados por DiSUR. Luego de cuatro años de espera, se inaugura en el año 2014, el edificio Anexo de la calle España 3951, donde además de aulas-talleres, se disponen los talleres productivos de cada orientación, con la adquisición de algunos equipos y máquinas para cada uno, y el Laboratorio Textil, que tiene como propósito futuro, brindar servicios a la industria.

2018 a 2021 | Etapa de Reflexión inicial: En 2018, se desarrolla el 2do. Foro Académico bajo el título: "Encuentro para la revisión curricular de las carreras de grado" (OCA 176/18). En 2019, se concreta el 3er Foro Académico (OCA 1367/21) bajo el mismo título; ya que la gestión del momento continuaba con el proceso de reflexión sobre el Plan de Estudios y los PTD de las materias que integraban el plan. Es en este último foro donde surgen debates más concretos (desde mi punto de vista y tras haber participado en ambas ediciones) respecto a la nueva visión que debía contemplar la carrera. Una perspectiva que aporte flexibilidad, revisión de carga horaria, superposición de contenidos en varias asignaturas, inserción de materias electivas y/u optativas y donde los PTD no son entregados a término al Consejo Departamental (sin tiempo de hacer ajustes). Siendo los tópicos de un nuevo Plan de Estudios más flexible y la inserción de asignaturas electivas los que convocaron mi interés particular a explorar y así, discurrir mi propuesta.

2022 a 2025 | Etapa Propositiva del Nuevo Plan de Estudios:

A partir de la propuesta para la dirección del Departamento de la Mg., D.I. y docente de la casa, Gabriela Rodríguez Ciuró sostiene que tiene "como objetivo prioritario la reforma del plan de estudios de la carrera. Rescatar el trabajo elaborado hasta ahora y convalidarlo con los paradigmas contemporáneos" (2022).

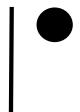
De este modo, el Departamento junto a los consejeros departamentales fueron presentando, en diversas reuniones sostenidas entre áreas y sub áreas durante el ciclo 2023, 2024 y 2025 (pudiendo asistir y expresar mis aportes) la etapa inicial de diagnóstico obtenida de informes anteriores junto al estudio de los PTD; los lineamientos estratégicos; la estructura, misión, valores y perfil profesional del nuevo Plan propuesto. Un diseño de plan enmarcado en la nueva Reglamentación Ministerial 225/23. En este escenario contemporáneo, resultó indispensable replantear el perfil del diseñador desde

una perspectiva integral donde articuló sus competencias con las demandas emergentes del entorno profesional alineadas al paradigma de la gestión estratégica de diseño con su visión sistémica, para abandonar la tradicional mirada donde el diseño deja de concebirse como una práctica aislada en la cadena de valor.

2025 hacia adelante | Etapa Futura

El antecedente de reforma reciente del PE de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD de la UNC, los inminentes y últimos encuentros entre áreas y sub áreas para terminar de definir los contenidos mínimos curriculares con sus tensiones y acuerdos son los insumos vitales para que la nueva reforma vaya tomando forma concreta. En este presente, en el que convergen los lineamientos avanzados del nuevo proyecto curricular, la carrera se posiciona ante el desafío de proyectarse hacia los próximos cuarenta años atendiendo que “si nuestros estudiantes van a egresar en el futuro de la universidad y van a seguir trabajando en el futuro, nosotros tenemos que pensar por adelantado” (Camilioni, 2001, p. 33). Y cuando este nuevo proyecto esté rodando, ser conscientes de los ajustes que deberán asistirse, ya que no existe un único límite legítimo que se pueda trazar alrededor de un sistema. Es en consecuencia, que el campo disciplinar del Diseño, siendo sistema y sitio de poder, y en acuerdo con Bourdieu (2008) “campo social” con su juego en sí y no para sí (p. 31). Donde nacer en el juego y con el juego, se da conforme a reglas y tiempos explícitos impuestos por las posiciones imperantes, que tratan de determinar la tenencia de capital y habitus que lo circundan. En tanto, el campo universitario está integrado por agentes productores: Investigadores, personal docente y no docente, órganos de gestión; y los agentes de consumo, es decir, los estudiantes. “Agentes dotados del habitus necesario para su buen funcionamiento”, es lo que el campo apuntala, dentro de reglas y conformaciones que lo legitiman y validan (Bourdieu, 2007, p.108). Donde el campo disciplinar se configura como recurso que atiende las necesidades económicas, sociales y culturales de cada tiempo; con sus memorias, reajustes y nuevas proyecciones, sin olvidar las necesidades de los y las estudiantes en relación a sus procesos de aprendizaje, sus tránsitos diversos, calidad educativa y futura inserción profesional.

Como síntesis del ítem tratado sostengo que, la trayectoria de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNMDP, en la metáfora de tejer el tiempo y que le da el título al capítulo, da cuenta de un proceso evolutivo que a lo largo de sus treinta y seis años ha atravesado distintas superficies cruciales como la consolidación institucional, la amplitud de conocimientos, y la especialización de su cuerpo docente: todos hilos que como



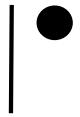
insumos materiales tuvieron la fuerza compositiva. Desde su fundación, marcada por ciertos aciertos y errores, pero con un gran compromiso de superación, hasta la actual etapa propositiva con su iniciativa estratégica orientada a la concreción de un nuevo Plan de Estudios, se ha construido una identidad académica distintiva; con capacidad reflexiva e impulso transformador netamente activo. Este tejido y su recorrido, como todo proceso de cambio institucional, no ha sido ajeno (ni lo es, ni lo será) a tensiones y resistencias inherentes a toda dinámica de relaciones sociales. En este sentido, recuperar que “el poder no es algo que se posee” (Foucault, 2019, p.225), y donde esas resistencias son escenarios del propio entramado institucional, que como red de relaciones, jerarquías y deseos están en constante movimiento y que todo proceso de cambio siempre debe atravesar; moldeando estratégicamente instituciones, saberes, individuos y narrativas. Esto sugiere poner en diálogo a todos los agentes del campo disciplinar precitado, reconfigurando las composiciones de lo deseable, lo que se piensa, lo reglamentario, lo posible y lo acordado; ya que es a partir de nuevos entrelazamientos, que se podrá obtener la producción de conocimiento metodológicamente sustentable, crítico y superador de posiciones dogmáticas.

2.3.2. Estructura curricular: hoy

La carrera de Diseño Industrial perteneciente a la oferta académica de la FAUD en la UNMDP, es una carrera de grado con una duración de cinco (5) años. Actualmente, se mantiene vigente el Plan de Estudios del año 2007 (OCS 1864/07), ratificado en el año 2017 (OCS 002/17; OCA 1026/17); donde ofrece el título profesional de “Diseñador Industrial”, incluyendo la currícula de tres orientaciones correspondientes a: Textil, Indumentaria y Producto.

El actual Plan de Estudios (PE), puesto a revisión y discusión desde fines del 2022 a la fecha, dentro del contexto de debates coordinados por la Secretaría Académica, Departamento de D.I y sus consejeros departamentales, está integrado por veintiséis (26) asignaturas de cursada obligatoria y con régimen anual. De este modo, el PE está organizado en tres (3) ciclos pedagógicos, “entendidos éstos como unidades de conocimiento netamente definibles desde sus objetivos y propósitos de logro en un tiempo curricularmente pautado” (OCS 002/17, p. 6), a saber:

-Ciclo Introductorio Común: comprende las cinco (5) asignaturas del primer año de la carrera, de cursado obligatorio común a las tres orientaciones y de régimen anual (Ver Cuadro Plan de Estudios).



Duración: un (1) año. Carga Horaria: 896 horas.

• **Objetivos Generales**

Permitir una articulación clara con la enseñanza media para introducir al alumno en una primera instancia de aproximación a los conocimientos básicos disciplinares, que involucran al Diseño y la Comunicación; a los aspectos sociales del Diseño y al pensamiento científico y técnico de la misma.

-Ciclo de Desarrollo: comprende dieciocho (18) asignaturas de cursado obligatorio y de régimen anual, correspondientes al segundo, tercero y cuarto año de la carrera.

Duración: Tres (3) años. Carga Horaria: 3072 horas.

• **Objetivos Generales.**

Garantizar la formación disciplinar básica en la carrera de Diseño Industrial.

-Ciclo de Orientación: comprende tres (3) asignaturas de carácter obligatorio; dos de ellas de régimen anual y las restantes cuatrimestrales, correspondientes al quinto año.

Duración: un (1) año. Carga Horaria: 384 horas.

• **Objetivos Generales**

Propender a una formación de mayor corte profesional basada en las necesidades socio productivas del contexto y en las lógicas transformaciones que experimentan las prácticas profesionales en el mismo.

Título de Grado: Diseñador Industrial, sin especificar la orientación que han transcurrido los y las graduadas; lo que corresponde a una modalidad única en el país.

Carga horaria: 4352 horas - 5 años

Otra referencia importante sobre la estructura del PE vigente, es la organización del conocimiento en áreas:

-Área Tecnológico- Productiva,

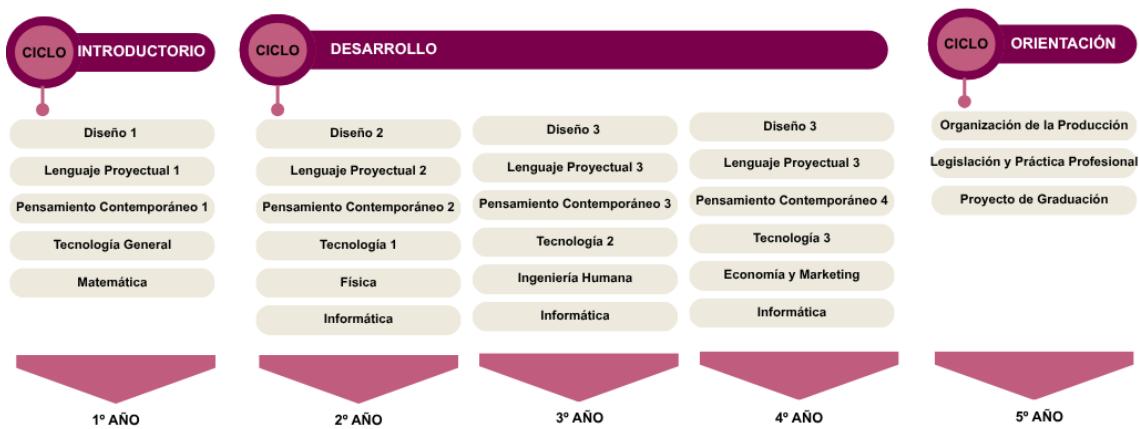
-Área Histórico- Social; y

-Área Proyectual

La siguiente condición fundamental que presenta el PE es la organización de algunas asignaturas bajo el formato de Taller Vertical. Son las asignaturas troncales del plan curricular las que componen estos trayectos secuenciales de cursada que abarcan tres años y niveles. Se corresponden con los Talleres de Diseño, de Lenguaje Proyectual, de Informática Industrial, de Tecnología y de Pensamiento Contemporáneo.

Figura 2

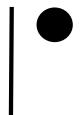
Estructura del Plan de Estudios de D.I. (2017)



Nota: elaboración propia.

Desde el informe presentado en el año 2009 por la D.I. Directora del Departamento de la carrera de D.I. en ese momento, donde hizo hincapié en el déficit que presentaba la estructura curricular del PE, principalmente, dado por la “dificultad de articulaciones intercátedras” (Martínez, 2009, p.48); situación que aún hoy se sostiene, a pesar de algunas experiencias de trabajos y participaciones inter áreas puestas en práctica.

En este punto, debo mencionar que, durante seis años (2010-2016), en mi rol de ayudante con grupo a cargo en la asignatura de Tecnología Textil II, tuve la iniciativa, a partir de las escuchas de los Foros Académicos y donde tanto se hablaba de trabajar en propuestas interdisciplinarias, de convocar a la adjunta D.I. Cristina Muccio de la cátedra de Tecnología de Indumentaria, a participar de un intercambio de saberes. Experiencia que identificaba una tendencia relevante del momento, para convertirse en un recurso de intercambio muy valioso para los grupos de estudiantes que transcurrieron por los talleres en aquellos años y para nosotras, las docentes; aunque también, momentos que, tras no conocer a Maggio (2018), nunca fueron documentados, como lo recomienda con una “documentación diseñada”, por ejemplo, por medios de grabación,

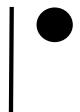


fotografías o reconstrucción narrativa, y que ese registro conforme la base empírica necesaria que habilita la teoría, su comunicación, y la reflexión sobre la propia práctica docente, "como constructo de una didáctica en vivo" (p.130). A pesar de esta experiencia personal, la dificultad de trabajo inter cátedras es una demanda de los estudiantes y del propio campo disciplinar que sigue vigente, en su carácter de dinamizador y transformador de un modo de co-construcción del conocimiento, y que seguimos sin poder atender.

De este modo, el currículo se concibe como una construcción donde se integran decisiones pedagógicas y metodológicas con influencias históricas, culturales y tecnológicas. En su análisis, Gimeno Sacristán (1988) sostiene que el currículo trasciende su mera estructura formal, dado que "el currículo no es solo un plan de estudios, sino una práctica cultural que expresa intereses, relaciones de poder y modos de concebir el conocimiento" (p. 15). Desde esta perspectiva, el Plan de Estudios no solo orienta la formación en el campo disciplinar, sino que también traduce una visión implícita del rol del diseño en la sociedad contemporánea. Desde este enfoque, me permito asociar al currículum en su concepción de dispositivo de poder donde se regulan saberes, prácticas y discursos (Foucault, 2019). Así, un PE no sólo se organiza en áreas y sub áreas de conocimiento a transitar, sino que pone ciertos límites sobre los contenidos legitimados y los que no, moldea la identidad del campo disciplinar y su mirada sobre el mundo, convirtiéndose en una herramienta estratégica para formar un perfil profesional que responda a las exigencias del medio productivo y social.

En el análisis de la propuesta curricular actual, entendida en su máxima evolución, se observa el esfuerzo de los equipos docentes (que aun siendo una estructura curricular con dieciocho años de vigencia) por hacer posible las condiciones de incorporación de nuevos conocimientos y dinámicas pedagógicas que respondieran a las exigencias de contextos reales y complejos que el aparato productivo y la sociedad en su conjunto; garantizando un perfil profesional amalgamado a la figura del diseñador productor.

Sin embargo, de este mismo diseño curricular también emergen ciertas debilidades y tensiones que es urgente remediar, como es el caso de la excesiva carga horaria a la que remite el PE: 4385 horas, en semejanza con carreras de la rama de las ingenierías. Otro ejemplo, es su evidente estructura cerrada que actúa bajo la "microfísica del poder" (Foucault, 2019) operando en la lógica de una configuración verdadera y en modelación y visión del estudiante ideal. Otro patrón, es la rigidez impuesta por la disposición de un entramado de materias correlativas que generan instancias de cuellos de botella en las

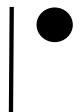


trayectorias estudiantiles, donde saben con anticipación que deberán someterse al desdoblamiento de un ciclo lectivo en un lapso de dos años académicos. Esta obstaculización manifestada en la gran disposición de correlatividades que soporta el PE puede interpretarse como una demostración del “habitus” institucional (Bourdieu, 2007). Estos hechos detectados no sólo por el Departamento y sus consejeros, sino también, y hace ya una década, por un gran número de docentes que ven en estos puntos débiles limitaciones absurdas en trayectos formativos, me permiten afirmar que, el modelo estructural del nuevo PE aspira a garantizar la lógica de un esquema que favorezca las continuidades, sin rupturas, ni grandes demoras en el tránsito y posterior egreso estudiantil.

2.3.3. Aportes y contexto histórico de la enseñanza de Diseño en la Universidad Pública Nacional

La enseñanza universitaria según concepciones tradicionales se ocupó de crear, concentrar, y difundir el conocimiento en la sociedad. Tal condición hizo que estos centros del conocimiento fueran considerados como centros de poder. El poder que otorga el conocimiento, es lo que permite el dominio y el control de la realidad figurado en los currículum que, en palabras de De Alba (1998), son “una propuesta político-educativa conformada por la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), propuesta pensada e impulsada por distintos grupos y sectores sociales” (p. 31).

A fines de contextualizar, fue a mediados del siglo XX cuando surgió la primera carrera de Diseño Industrial. La misma se originó en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, en el año 1958. Por entonces, el contexto político estaba enmarcado en un proceso modernizador y desarrollista sustentada en los principios de la Reforma Universitaria del '18. Proceso que permitió la inmediata normalización organizativa de las universidades y su crecimiento cualitativo; desintegrándose a mediados de 1966, por el clima político impuesto; alcanzando una época más oscura durante la dictadura. El advenimiento de la democracia (1983), se constituyó como un indiscutible hito histórico. Los sentidos base del discurso político y pedagógicos de la época, se centraron en el reconocimiento legal de la autonomía institucional basada en el cogobierno; la participación de las federaciones y centros de estudiantes en los consejos superiores y directivos; la libertad de cátedras y la revisión de la validez de los concursos docentes efectuados durante la dictadura militar; y la promoción de acciones



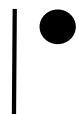
a favor de recuperar el desarrollo científico. Fue en este marco, que se creó, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA, la carrera de Diseño Industrial, en 1984; acto que se completó cuando, en 1988, se fundó la carrera de Diseño de Indumentaria y Textil.

Los ´90, inicialmente, presenciaron cambios sustantivos en la configuración institucional del sistema universitario. Los mayores logros fueron la creación de la Secretaría de Políticas Públicas Universitarias y la sanción de la nueva Ley de Educación Superior (1995), que reactualizaba, en clave neoliberal, las discusiones sobre autonomía y planificación.

Por otro lado, el ciclo político que se inaugura en mayo de 2003 y que continúa hasta el año 2015, dejó su impronta en el sistema universitario argentino a través de la implementación de un nutrido conjunto de políticas y programas. Se produjo otra oleada de creación de nuevas universidades con la integración de carreras de Diseño Industrial; se asistió a una mejora presupuestaria; y según Chiroleu (2017), se implementaron acciones orientadas a intentar resolver el crítico problema de la deserción, el mejoramiento de la calidad y el desarrollo de la ciencia.

Entre los años 2015 a 2019 y con el gobierno actual, la universidad pública y su garantía de gratuidad e inclusión fueron y están siendo objeto de cuestionamientos; lo que además decanta en la nula fundación de universidades. Por otro lado, el período 2019 a 2024, si bien lo gobernó el arco político que en la década pasada había propiciado avances significativos en materia educativa, entre los desaciertos, incompetencia y la pandemia, fueron tiempos donde no hubo grandes logros genuinos hacia la expansión de la educación superior. A pesar de este panorama desolador, la investigación abordada me lleva a reflejar que, cuatro universidades lograron gestionar la fundación de sus propuestas de grado en el campo disciplinar del Diseño Industrial.

Específicamente, la institucionalización académica del Diseño Industrial (D.I.) en Argentina, se ha consolidado a lo largo de estos 67 años transcurridos. Un recorrido en el cual han surgido las especializaciones de Diseño de Indumentaria y Diseño Textil, como signo de la evolución y expansión del propio campo disciplinar. De este enfoque, y a la fecha, considero que el balance de la educación superior pública, muestra logros significativos, pero al mismo tiempo revela problemas cruciales por resolver y acciones que tengan como propósito fundamental redimensionar el rol de las universidades y sus prácticas educativas en la recreación de un conocimiento potente y relevante que trascienda el aula, taller o laboratorio y se proyecte hacia la sociedad del



futuro. En este contexto, no sólo es necesario garantizar la calidad educativa con nuevas propuestas curriculares, para defender el lugar de importancia que ocupa la universidad pública en nuestra sociedad, sino que, además, contribuyan a la construcción de conocimiento y transferencia hacia las dimensiones sociales, culturales y productivas, tanto del territorio local, como nacional y global. A su vez, estas nuevas ideas que, desde la mirada de Maggio (2018), interpelan tanto a instituciones como a equipos docentes, tienen que estar alimentadas por “diseños pedagógicos vivos pensados para cada día y para cada grupo de estudiantes” (p.151), en respuesta a la singularidad y a las demandas en un tiempo acelerado y en constante cambio; sin perder de vista el compromiso ético y sustentable.

El criterio de selección del muestreo relevado está directamente relacionado con las Universidades Nacionales Públicas del país que ofrecen carreras de grado en la disciplina del Diseño Industrial, de Indumentaria y Textil. En esta línea, partí desde la creación de la primera carrera de Diseño Industrial en el territorio nacional; hasta la última, que corresponde al año 2018. Se incluyó en el muestreo la última actualización del Plan de Estudios, y la adopción de asignaturas optativas o electivas de cada una de las carreras de Diseño, que me permitieron a su vez, recabar no sólo la consideración por ausencia o no en la estructura de cada PE, sino también, adentrarme en el conocimiento de la gran mayoría de las materias propuestas. Es decir, que el material relevado corresponde fehacientemente a una investigación exhaustiva y de carácter exclusiva, que tuvo sus inicios con el abordaje del Trabajo Final del Seminario Plan de Estudios de la cursada de la CEDU (2020), y que revisé, actualicé y amplié para esta instancia; siendo representativa y necesaria del contexto. Búsqueda personal realizada en las páginas oficiales web de cada Universidad, Unidad Académica y Departamento, y en actas de los Congresos DiSur de las últimas ediciones: 2018 y 2023.

Cabe destacar que también, indagué en el análisis de los Planes de Estudios de las carreras de grado y sus últimas modificaciones, dejando a un lado las tecnicaturas, para obtener una mayor precisión en la comparación con el caso particular de la carrera de Diseño Industrial -FAUD- UNMDP que me compete.

Actualmente, diecisiete Universidades Nacionales poseen ofertas de carreras de grado orientadas al campo disciplinar del Diseño Industrial, Diseño de Indumentaria o Diseño Textil; tal lo sintetizado en la Tabla 1, a saber:

Tabla 1

Carreras de Diseño Industrial de Universidades Nacionales Públicas

	Universidad	Unidad Académica	Carrera	Creación
1	Universidad Nacional de Cuyo, UNCu	Facultad de Artes y Diseño	Diseño Industrial	1958
2	Universidad Nacional de La Plata, UNLP	Facultad de Artes	Diseño Industrial	1962
3	Universidad Nacional de Buenos Aires, UBA	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Diseño Industrial	1985
			Diseño de Indumentaria Diseño Textil	1988
4	Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMdP	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	Diseño Industrial	1989
5	Universidad Nacional de Córdoba, UNC	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	Diseño Industrial	1990
6	Universidad Nacional de San Juan, UNSJ	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	Diseño Industrial	1996
7	Universidad Nacional de Misiones, UNaM	Facultad de Arte y Diseño	Diseño Industrial	2007
8	Universidad Nacional de Lanús, UNLa	Departamento de Humanidades y Artes	Lic. en Diseño Industrial Orientación Transporte; Indumentaria; Herramientas y Maquinarias	2007
9	Universidad Nacional del Nordeste de la Pcia.	Escuela de Tecnología	Lic. en Diseño de Indumentaria	2005

	de Buenos Aires, UNNOBA		y Textil	
			Lic. en Diseño Industrial	2010
			Tecnicaturas en ambas	2010
10	Universidad Nacional de Río Negro, UNRN	Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño	Diseño Industrial	2010
11	Universidad Nacional del Litoral, UNL	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Lic. en Diseño Industrial	2012
12	Universidad Nacional de Avellaneda, UNDAV	Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Lic. en Diseño Industrial	2014
13	Universidad Nacional de Villa María, UNVM	IAPC	Diseño Industrial	2014
14	Universidad Nacional de Rafaela, UNRaf	UNRaf	Lic. en Diseño Industrial	2016
15	Universidad Nacional de Hurlingham, UNAHUR	Instituto de Tecnología e Ingeniería	Lic. en Diseño Industrial Tecnicatura en D.I.	2016
16	Universidad Nacional de Tucumán, UNT	Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Tecnicatura en Diseño de Indumentaria y Textil	2018
17	Universidad Nacional de Moreno, UNM	Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología	Lic. en Diseño Industrial Tecnicatura en Prototipado y Renderización	2022

La evaluación plasmada en este cuadro determina que de las diez carreras de Diseño creadas entre 1958 y el año 2010 siete de ellas cuentan con una última actualización sobre sus Planes de Estudios en un período igual o menor de diez años a la fecha. Es

relevante apuntar que la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) lleva diecisiete años sin implementar ratificación o reforma alguna, le siguen Universidad Nacional de Cuyo (UNCu) con un haber de diecisiete años, la Universidad Nacional del Noroeste de la provincia de Bs. As. (UNNOBA) con 15 años, y la Universidad Nacional de Avellaneda (UNaM) con 13 años contabilizados a la fecha. Por otro lado, cabe destacar que las carreras de D.I. de la Universidad de Córdoba (UNC), de la Universidad del Litoral (UNL), y de la Universidad de Hurlingham (UNAHUR) remiten reformas curriculares suscitadas entre los años 2023 y 2025, en acuerdo con la Resolución Ministerial 2598/23.

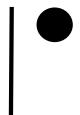
Tabla 2

*Carreras de Diseño Industrial de Universidades Nacionales Públicas
con ofertas de optativas y/o electivas*

	Universidad	Carrera	Ratificación y/o Modificación del PE	Optativas y/o Electivas
1	Universidad Nacional de Cuyo, UNCu	Diseño Industrial	2008	SI Ambas
2	Universidad Nacional de La Plata, UNLP	Diseño Industrial	1997 Ratificación 2021	SI Optativas
3	Universidad Nacional de Buenos Aires, UBA	Diseño Industrial	1985 Modif. 2018	SI Ambas
		Diseño de Indumentaria Diseño Textil	1988 Modif. 2017	
4	Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMdP	Diseño Industrial	2007 Ratificación 2017	NO
5	Universidad Nacional de Córdoba, UNC	Diseño Industrial	2017 Modif. 2025	SI Electivas
6	Universidad Nacional de San Juan, UNSJ	Diseño Industrial	1996 Modif. 2015	SI Electivas
7	Universidad Nacional de Misiones, UNaM	Diseño Industrial	2007 Ratificación 2012	SI Optativas
8	Universidad Nacional de Lanús, UNLa	Lic. en Diseño Industrial Orientación	2007	SI Electivas

		Transporte; Indumentaria; Herramientas y Maquinarias		
9	Universidad Nacional del Nordeste de la Pcia. de Buenos Aires, UNNOBA	Lic. en Diseño de Indumentaria y Textil	2005 Ratificación 2010	SI Optativas
		Lic. en Diseño Industrial	2010 Modif. 2023	
		Tecnicaturas en ambas	2010	
10	Universidad Nacional de Río Negro, UNRN	Diseño Industrial	2010 Ratificación 2014 Modif. 2019	SI Electivas
11	Universidad Nacional del Litoral, UNL	Lic. en Diseño Industrial	2012 Modif. 2024	SI Ambas
12	Universidad Nacional de Avellaneda, UNDAV	Lic. en Diseño Industrial	2015	SI Optativas
13	Universidad Nacional de Villa María, UNVM	Diseño Industrial	2014	SI
14	Universidad Nacional de Rafaela, UNRaf	Lic. en Diseño Industrial	2016	SI Optativas
15	Universidad Nacional de Hurlingham, UNAHUR	Lic. en Diseño Industrial Tecnicatura en D.I.	2016 Modif. 2024	SI
16	Universidad Nacional de Tucumán, UNT	Tecnicatura en Diseño de Indumentaria y Textil	2018	NO
17	Universidad Nacional de Moreno, UNM	Lic. en Diseño Industrial Tecnicatura en Prototipado y Renderización	2022 Modif. 2023	SI Electivas

Nota: elaboración propia.



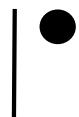
En referencia a la oferta de asignaturas optativas y/o electivas, el 83.3% de las carreras de grado proponen esta modalidad, la cual remite a una estructura curricular flexible o semi abierta que se completa en los dos últimos años de los ciclos curriculares, sea en programas con una duración total de 4 o 5 años de cursada.

Siendo que la adquisición de competencias y habilidades constituye el núcleo central de todo diseño curricular y en función del análisis recabado sobre la inclusión de asignaturas optativas y/o electivas (insumos de antecedentes sobre mi objeto de estudio), se observa que la gran mayoría de los PE contemplan, en sus estructuras, una serie de asignaturas que, como espacios curriculares flexibles, permiten a cada estudiante construir sus trayectorias a fin de completar y/o perfeccionar su formación académica según sus intereses personales.

Además, queda en plena evidencia que el modelo sostenido en nuestra casa presenta un diseño curricular estanco, rígido y con más de 18 años de validez. Un modelo que, si bien fue ratificado en el año 2017 y fue puesto a discusión en los Foros Académicos, es inflexible frente a las propuestas de otras instituciones y frente a la limitación que las y los futuros graduados perciben al transcurrirlo. No obstante, estos arribos formulados hasta el momento están enmarcados desde el “saber situado” (Haraway, 2004, p. 25) reconociendo mi corporeidad y posición ética-política al diagramar las búsquedas, las preguntas, los análisis, con sus recortes y aportes.

Asimismo, manifiesto el compromiso de entender las condiciones de poder que atraviesa todo proceso de propuesta y transformación curricular. Incluso, mi invitación a propiciar el escenario particular de una asignatura electiva que conforme el nuevo PE, desde la perspectiva crítica y en el rol de “testigo modesto” (Haraway, 2004) no será claramente un proceso imparcial; porque esa enseñanza que si bien será co-construida con otros (docentes y estudiantes) estará sumergida en un entramado de cuerpos, saberes, dispositivos, metodologías, espacios físicos y virtuales. Todas validaciones que impactarán, de algún modo, en los sujetos estudiantes y sus trayectorias.

Como diagnóstico, lo expuesto pretende ser uno de los puntos iniciales referentes para la propuesta de intervención final abordada. Estado de situación que se ampliará con nuevas búsquedas, análisis y reflexiones en el próximo capítulo.



2.4. PROYECCIONES SOBRE EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

2.4.1. La toma de decisiones

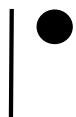
Las decisiones que conllevan a la definición en relación a la reforma del Plan de Estudios constituyen uno de los pilares entre los temas que hacen a la gestión académica de las universidades, y delineadas, puntualmente, por el Departamento y la asistencia del equipo de consejeros académicos. La decisión de transitar la reforma de un Plan de Estudios aparece así, como el resultado de un conjunto de etapas históricas y decisiones que están encadenadas; donde muchas de la toma de decisiones serán consensuadas durante el mismo proceso de trabajo, atendiendo el contexto institucional y los contextos a nivel externo que imparten rasgos y sesgos de influencia y sobre las que, también, el nuevo Plan influirá. Por lo tanto, es necesario reconocer la estrecha relación que hay entre trazar el nuevo perfil y alcances profesionales, bajo los requerimientos de pensar las futuras demandas laborales y sociales del contexto glocal (pensar lo local en lo global).

Dicha revisión de PE, también se circumscribe a los condicionamientos dados en la Resolución Ministerial 2598/23. El 15 de noviembre de 2023, este conjunto de normativas fueron sancionadas y acordadas entre el entonces Ministerio de Educación, los acuerdos plenarios del Consejo de Universidades y el futuro presidente electo; que se vinculan estrechamente al solicitar las reformas de Planes de Estudios de las instituciones universitarias enmarcadas en crear el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), y donde en uno de sus párrafos expresa:

“Que en función de las profundas transformaciones y reconfiguraciones que se vienen produciendo en el campo social y laboral, resulta necesario adecuar la duración de las carreras de pregrado y grado sin reducir la calidad ni la profundidad y pertinencia de los contenidos” (R.M. 2598/23, p. 2).

Que la Resolución Ministerial N° 2598/23 crea el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), el cual fija el Crédito de Referencia del/la estudiante (CRE) visibilizando su trabajo autónomo:

“El CRE se define como la unidad de tiempo total de trabajo académico que dedican los/as estudiantes para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las unidades y/o actividades curriculares que componen el plan de estudios. En esta unidad de tiempo se incluyen: a) las horas de docencia o interacción pedagógica docente-estudiantes, independientemente de la modalidad, y b) las



“horas de trabajo autónomo del estudiante que son adicionales a las de docencia o interacción docente-estudiantes” (R.M. 2598/23, p. 1).

Convirtiéndose en el valor organizador del diseño y rediseño de los planes de estudio. Donde se estipula que la duración de las carreras universitarias de pregrado y grado en créditos CRE tendrán un mínimo de ciento veinte (120) CRE con dos años de duración, y ciento ochenta (180) CRE con cuatro años de duración, respectivamente.

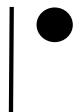
“Que las modificaciones propuestas tienen como objeto promover la libertad educativa y pedagógica de instituciones, docentes y estudiantes, a través de la implementación de diseños curriculares flexibles, innovadores y que permitan la articulación interinstitucional y la integración de saberes, capacidades y aprendizajes” (R.M. 2598/23, p.2).

Reglamentación que, además, indica que las carreras de grado circumscribidas dentro del art. 42, como es el caso de nuestra carrera de D.I. en la FAUD-UNMDP, no podrán exceder una carga horaria entre 2100 horas de mínima y 2625 horas de máxima. Esta carga cuenta con la posibilidad de ampliarse en un 25% e incluye tanto las horas de docencia e interacción pedagógica como las de trabajo autónomo del estudiante.

En tanto, los debates sobre la modificación del PE de la carrera vienen formando parte de las inquietudes de la comunidad universitaria desde hace más de diez años. Discusiones con sus tensiones, acuerdos y desacuerdos, en tanto formales e informales, donde los equipos docentes revisamos, críticamente, el conocimiento que producimos, lo que enseñamos, y el modo en que lo hacemos.

Con este bagaje y con el objetivo de recuperar el dinamismo académico a través de la actualización y mejora de planes de estudio que incorporen asignaturas electivas para impulsar los procesos de acreditación es que, desde la asunción de la dirección actual, se inició el tratamiento concreto y con claros objetivos de avance hacia la futura reforma. Toma de decisiones que se convierten en una acción compleja, pero a la vez participativa que involucró e involucra a diversos actores de la comunidad universitaria: directivos, consejeros, docentes, estudiantes y graduados. Integradas en la misión de la carrera de D.I.:

“Formar profesionales con un abordaje integral que dé respuesta a las necesidades humanas, basado en la innovación, los avances tecnológicos, la investigación y el desarrollo proyectual (...)”. (Dept. D.I., 2023)



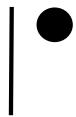
Reviste importancia reconocer que las discusiones internas (sean hacia el interior de la gestión o entre el Departamento y el claustro docente, estudiantil y graduados) frente al devenir de la reforma de un PE son momentos genuinos que, aun teniendo la lógica de obstáculos o trabas, deben transformarse hacia insumos de diseño donde las verdaderas cuestiones relevantes estén puestas en valor. En esta línea, ¿cuáles serán las tramas de sentido que aportarán a una verdadera transformación sobre el nuevo PE? Para ello, es necesario tener en cuenta que la efectividad de cambio de un proyecto, en sintonía con las ideas de Drucker (2014), no se alcanza con la adopción de una simple administración de los postulados y obligaciones que orientan el proceso de reforma en sí y hacia modificaciones superficiales o cosméticas. Por el contrario, se logrará a través de equipos de trabajo que orienten los resultados en pos de cambios significativos y que, como decisores finales estratégicos, son esas "decisiones que realmente cambian las cosas" (p. 147).

En este sentido, fue a partir del ciclo octubre a diciembre del año 2022 que la Dirección Departamental comenzó a trazar una línea de trabajo que incluyó un cronograma estimativo en función de avanzar en la reforma del PE vigente. Sin embargo, es en base a la Resolución Ministerial 2598/23 y en pos de facilitar la acreditación y el reconocimiento del título obtenido a futuro (a fin de garantizar a los/as estudiantes su calidad educativa) que se suscitó (y suscita) el verdadero camino mancomunado de elaboración del nuevo proyecto curricular. Un proceso que, al momento de la escritura de este capítulo (mes de mayo) se encuentra atravesando la etapa final de su construcción, con las reticencias y demoras propios del cambio.

El proceso de definición de toda reforma de PE requiere de una mirada integral que contemple tres dimensiones que están interrelacionadas: académica, institucional y recursos económicos.

En relación a la dimensión académica y sobre la cual me centraré, debe considerarse dentro del abordaje de tres núcleos problemáticos que pueden definirse y agruparse como: de diseño, de contenidos y de calidad; y que por supuesto están interrelacionados.

- Diseño: Involucra la estructura del plan en sus áreas y sub áreas de conocimiento; los ciclos de formación común, específico e integral; las asignaturas troncales y la oferta de optativas o electivas y su relevancia de aportar no sólo flexibilidad, sino también nuevos conocimientos; la duración y régimen de cursadas y esquema de correlativas de las asignaturas.



- Contenidos: Presenta el desafío de reconocer y procurar la inclusión de campos epistémicos emergentes, y a su vez, evitar el solapamiento de contenidos, lo cual sucede actualmente y suele ser una constante en la crítica de todo PE, y la omisión de saberes relevantes para nuestro campo disciplinar.
- Calidad: Subnúcleo que se desprende del abordaje coherente e integral de las dimensiones que la preceden, integradas a la importancia de la redefinición de los contenidos mínimos y la incorporación de nuevos tópicos demandada por todo el abanico de actores y la sociedad en su conjunto.

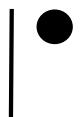
En síntesis, es una triada multidimensional que atraviesa el trabajo de revisión y transformación de todo proyecto curricular puesto a discusión. Proceso que involucra una red de decisiones políticas, formativas y organizacionales con la complejidad que ello implica. Entendiendo a su vez, y según Camillioni (2001) que, al poner en práctica el inédito diseño curricular se presentarán diferencias de criterio, de gestión y temporales entre el documento final escrito y lo que finalmente se enseñará en esta era “posthumanista” (Braidotti, 2015). Conceptualización que evidencia los frescos interrogantes que tenemos que hacernos como nuevos sujetos para llegar a una verdadera transformación.

El logro estará en poder detectar lo obsoleto y llenar los vacíos. Una constante complejidad de variables y circunstancias implícitas en todo proceso de elaboración de un nuevo Plan de Estudios, su proceso de concreción y próxima implementación.

2.4.2. Misión, visión, valores y perfil profesional de la futura versión

En un mundo cada vez más “acelerado y viral” (Carrión, 2020), la educación pública superior enfrenta el desafío de preparar a sus estudiantes para en un contexto incierto en rápida evolución tecnológica, y su implicancia en la cultura de trabajo para conquistar cambios con impacto positivo para un planeta y humanidad en emergencia; sin olvidar su compromiso con la movilidad y ascenso social.

En este contexto, el proceso de transición paradigmático que está llevando a cabo el colectivo universitario conformado por diversos actores como la dirección, docentes, estudiantes y graduados, quienes se implicaron responsablemente (y continúan haciéndolo), en el progreso sostenido de formular interrogantes y proponer acciones



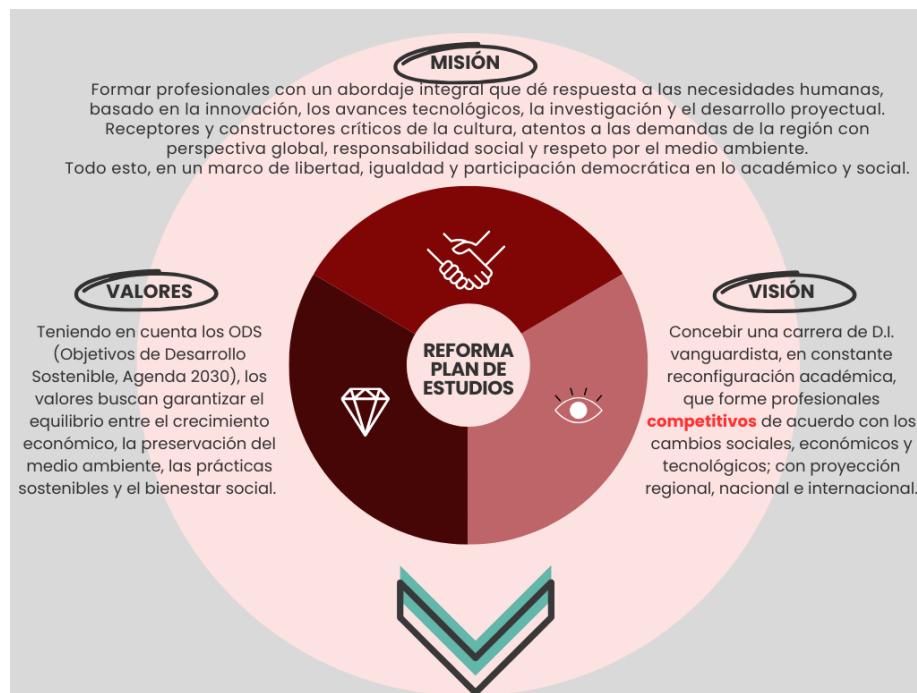
hacia una perspectiva que prioriza el trazado de un nuevo Plan de Estudios que logre gestionar el conocimiento como capital creativo, emancipador y transformador enraizado en la complejidad glocal. En este marco, se redefine lo epistémico y ontológico del campo del Diseño Industrial en sus tres orientaciones: Indumentaria, Producto y Textil, que se desmarca de la tradicional concepción de creación de objetos funcional a un sistema que ha sido incapaz de dialogar verdaderamente con la “ecología ambiental, la ecología social y la ecología mental” (Guattari, 1996, p.44). Por otro lado, no caben dudas de que la actualización del Plan de Estudios de la carrera de Diseño Industrial tiene que ser flexible para acompañar y atender a la sociedad en sus movimientos y, al mismo tiempo, no perder la identidad única que logró forjar a lo largo de estos 36 años de trayectoria.

Con el deseo personal (manifestado en el encuentro abierto del mes de diciembre de 2024 coordinado por la dirección a fines de comunicar y debatir sobre los avances en la redacción del nuevo proyecto curricular) de que la reforma se conciba en una visión, misión, valores y perfil profesional, con la invitación de Braidotti (2015) a pensar en la red compleja de “humanos y no humanos” interconectados (p.190). Es decir, que contemple a los sujetos como portadores de nuevos saberes, y exija una mirada introspectiva constante sobre nuestras acciones ético-políticas de cómo pensamos y generamos conocimiento. Donde, además, la narrativa del perfil profesional haga foco en un ser humano altruista, más que en su condición de profesional competitivo (Figura 3) tal como fue escrito y pensado.

A continuación, transcribo fielmente los nuevos acuerdos llevados a cabo por la Dirección Departamental (más allá de los rechazos y tensiones que a la fecha aún están en disputa) en relación a los aspectos que hacen a la misión, visión, valores y perfil profesional de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD - UNMDP, a saber:

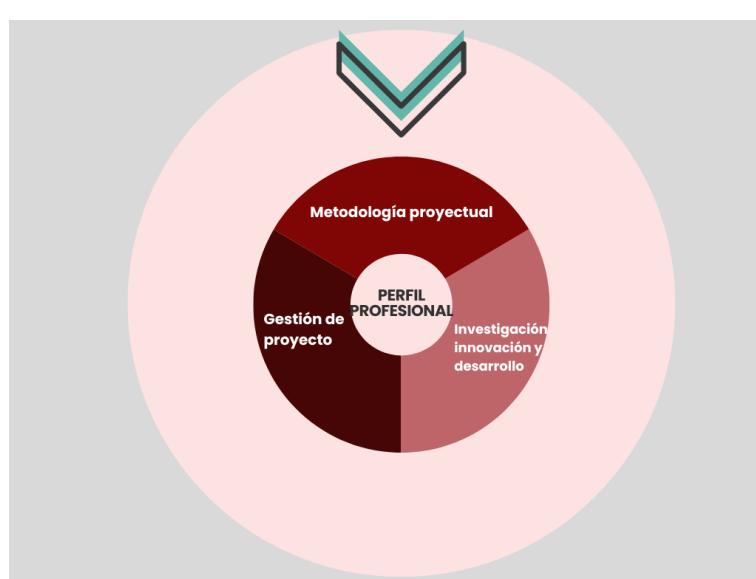


Figura 3
Identidad de la Reforma del Plan de Estudios

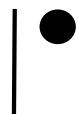


Nota: Adaptado de *Reforma Plan de Estudios carrera de Diseño Industrial*, Departamento de D.I., 2023.

Figura 4
Definición del Perfil Profesional



Nota: elaboración propia.



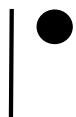
En conclusión, la carrera de Diseño Industrial, al proyectarse hacia los próximos cuarenta años, asume el compromiso de formar estudiantes “con autonomía sobre su aprendizaje y flexibilidad en la selección de su trayecto formativo” hacia espacios que sustenten el “trabajo colaborativo e interdisciplinario, formando diseñadores capaces de adaptarse e integrar equipos dinámicos” (Departamento D.I., diapositiva 12, 12/2024). Este compromiso habilita mi propuesta de intervención sobre la apertura y planificación de una asignatura innovadora como lo será la enseñanza de Diseño de Futuros, la cual se sugiere forme parte del cuadro de ofertas de materias electivas del venidero PE.

En tanto, la definición de las bases que conformarán la posterior trama curricular es un conjunto donde cada parte tiene su influencia en el sistema total. Reconocer, además, que esta complejidad, desde la perspectiva de Morin (s.f.), no tiene ni adoptará una fórmula resolutiva en sí misma. El verdadero interrogante es: ¿cuáles podrían ser esos saberes capaces de cubrir dichas ofertas de asignaturas electivas, que se conciernen como atractivas y significativas para el nuevo plan? Proposiciones que estarán interconectadas por variables como el imaginario ideal de docentes, estudiantes y graduados; las necesidades del entramado social; las demandas del polo productivo local, nacional y latinoamericano; las políticas universitarias y sus presupuestos; y los recursos materiales y humanos disponibles.

En tanto lo dicho, el desafío en la complejidad intrínseca se presenta como un motivo de oportunidad para que los próximos profesionales que transiten el nuevo Plan de Estudios, y particularmente, la asignatura electiva Diseño de Futuros que alcanzaré a tejer próximamente, sean capaces de intervenir críticamente en la realidad, y de imaginar y construir futuros posibles.

2.4.3. Modelo de estructura curricular

Hasta esta parte del trabajo, el documento es el resultado de la incorporación de información que proviene de una agenda deliberada que comprende las presentaciones y actas dirigidas por Secretaría Académica, el rector de la FAUD Arq. Francisco Olivo y la Dirección Departamental de D.I. y sus consejeros, junto a mi propio análisis transversal.



En este marco, la apertura de espacios de diálogo entre áreas y sub áreas de conocimiento, entendidos como mecanismos de planificación estratégica democrática, dieron origen a los objetivos generales:

1. *“Re-definir el perfil de graduado y de carrera en consonancia con las demandas del medio, la realidad socio-productiva regional y la proyección de la carrera de cara al 2040”.*
2. *“Diseñar un plan de estudios que presente un grado de flexibilidad en términos de cursada (trayecto formativo), y loable de ser ajustado en la medida que sea necesario, sin necesidad de requerir nuevas modificaciones de plan”* (Departamento D.I. 09/2023).

Estos propósitos están comprendidos en la escucha e intercambio de reflexiones y experiencias que dieron lugar a co-diseñar (entre todos los actores universitarios) la estructura del nuevo Plan de Estudios, dando como resultado la planeación del nuevo modelo:

“Teniendo en cuenta los objetivos definidos, la misión y visión, así como los valores y las características identitarias de nuestra carrera, mirando la perspectiva que presentan los últimos planes de estudio de diseño, buscando atender las demandas regionales, y en el marco de la Reforma Ministerial para las carreras de grado, proponemos:” (Departamento D.I. 12/2023).

De este modo, el nuevo PE estará organizado en tres (3) ciclos pedagógicos con la incorporación de nuevas materias, y asignaturas electivas y optativas, a saber:

-Ciclo Introductorio: Comprende asignaturas comunes a las tres orientaciones.

Se incorpora la asignatura: Química

Duración: un (1) año.

-Ciclo de Desarrollo Orientado: Mantiene la esencia de nuestra carrera, con Talleres Verticales Orientados en las especialidades actuales.

Se incorporan: Práctica Socio Comunitaria
y Metodología de Proyecto.

Duración: dos (2) años.

-Ciclo Integral / Híbrido: Espacio inter y transdisciplinario. Mediante materias optativas y electivas, el estudiante puede flexibilizar su trayecto formativo. Se incorporan las PPPA.

Duración: dos (2) años.

Figura 5

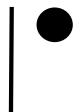
Propuesta del Nuevo Plan de Estudios



Nota: El diagrama representa la estructura del venidero Plan de Estudios propuesto por la Dirección Departamental. Tomado de *Reforma Plan de Estudios carrera de Diseño Industrial*, Departamento D.I., 2024.

En términos reglamentarios, el Plan de Estudios venidero (en construcción hasta el momento) presentará una transformación sustantiva en la cuatrimestralización de todo el corpus de materias con una carga horaria que pasará de 4350 horas a 3200 horas aproximadamente, y en un trayecto que tendrá una duración estimada entre 4 años y medio y 5 años (sin determinar). Además, puede observarse que el mapa curricular de asignaturas electivas y optativas es un bloque que a la fecha se encuentra sin definir.

Por otro lado, es necesario detectar que el campo disciplinar del Diseño (en su concepción amplia y en sus especificidades Indumentaria, Producto y Textil) está atravesado, quizás más que cualquier otra disciplina, por la trepidante innovación



tecnológica y cambios socio ambientales. Una realidad que exige el diseño de una estructura curricular maleable y capaz de permitir una adaptación eficiente y sin grandes demoras en los debates y mucho menos en tensiones que obstaculicen las rápidas ejecuciones a afrontar. De aquí se desprende un interrogante crucial, ¿cómo garantizar la impronta de un Plan de Estudios significativo en un contexto donde los alcances profesionales puedan requerir nuevas necesidades suscitadas en menos de una década?

Por lo pronto, considero que parte de la respuesta para lograrlo es que toda la comunidad universitaria, independientemente de la gestión que éste al mando, abrace los procesos de mejora y sea capaz de adaptarse a los cambios que se avecinan; fomentando la construcción de sentido y la adquisición de nuevas habilidades para un mundo en crisis que precisa visualizar, como sugiere Costa (2012), los “accidentes normales de la era del Tecnoceno” (p.13) que sucederán en un futuro, y no tan lejano. En paralelo, estimo que la clave estará en el forjar un PE coherente con el propósito prescrito y en diálogo entre las materias para dar sentido final, cuando los/las estudiantes completen la trama total de su “proyecto formativo” (Zabalza, 2000, p.4); como cuando se recorre una exposición de arte y es sólo al finalizar su recorrido, con la comprensión completa de la obra tras el sentido de vivencia que generan el estado de reflexión y emoción: piezas fundamentales de la enseñanza integral.

Es en este espacio donde concibo un corpus de asignaturas electivas (en concreto, mi objeto de intervención) el cual debe ser capaz de aportar un cruce entre flexibilidad, innovación y experiencias pedagógicas potentes, y no consistir en meros traslados de contenidos que se descarten del viejo plan o continúen con sus lógicas tradicionales de enseñanza (Maggio, 2021). Lienzo que, tanto docentes como estudiantes y mi persona, reconocemos como incierto y que, a su vez, es un núcleo problemático a desentrañar. Aspiro a que todo este gran recorrido de debates nos lleve, como comunidad (y no desde la individualidad) a identificar filiaciones ontológicas y didácticas innovadoras.

Una vez que esté afianzado el proceso de aprobación institucional formal, a través de su presentación en el Consejo Superior, es necesario delinear y reforzar el trabajo de difusión de dicho nuevo PE. Dado que el trabajo de difusión y comunicación sea tanto al interior de la unidad académica en sus dimensiones: gestión académica, investigación, extensión, y vinculación y transferencia, como al exterior, que involucre a toda la comunidad y resto de carreras a fines del país y la región como, por ejemplo, la participación en la próxima edición DiSur. Acciones que concurrirán en una mayor

visibilidad, promoción y reconocimiento institucional de nuestra renovada carrera. Asimismo, es de vital valor que la Dirección Departamental enfatice sobre la urgencia e importancia de definición de los contenidos mínimos que los equipos docentes deben re delinear sobre sus asignaturas y sobre la definición del corpus de materias electivas y optativas. Claro está que los contenidos mínimos y las nuevas propuestas de asignaturas deberán estar alineadas a los recientes objetivos institucionales y perfil profesional. No se pretende uniformar saberes ni que las cátedras pierdan su autonomía. Se trata de encontrar una visión compartida y en concordancia institucional, siendo los principios fundamentales que formula Schulman (2005), como pilares para alcanzar la enseñanza auténtica de los nuevos campos de conocimiento a transitar.

Se desprenden como sugerencias en acciones de difusión y fortalecimiento del nuevo PE:

- Encuentros de comunicación e interpretación dirigidas a sensibilizar a cada equipo docente.
- Propiciar conversatorios, y publicaciones en sitio web oficial, redes sociales, periódicos locales y Radio Universidad, como instrumentos de comunicación hacia la comunidad estudiantil universitaria y de colegios secundarios; y a toda la comunidad local y regional.
- Seguimiento y constatación de cumplimiento de contenidos mínimos redactados en los nuevos PTD de cada materia.
- Visibilización y apertura a votación (participación de docentes y estudiantes de 4to y 5to año) hacia la definición del lienzo de asignaturas electivas.
- Sensibilizar al cuerpo docente en su necesaria formación en docencia universitaria (CEDU) y cursos de formación dictados por ADUM, a fin de profesionalizar el ejercicio docente.

2.4.4. Electivas

La excesiva carga horaria del actual PE es una de las cuestiones que debe ajustarse a la última Resolución Ministerial 2598/23. De aquí que, la reducción horaria aportará recursos humanos que puedan responder a nuevas conformaciones de equipos de trabajo para los espacios de materias electivas y optativas que aspira tener el futuro plan, en su perspectiva curricular de avanzada. En términos estructurales, la reforma se organizó en una serie de definiciones de objetivos específicos, dentro de los cuales, para este trabajo, se destaca:

"Objetivo N°4 - Electivas: Planificar la inclusión de materias electivas y optativas en la currícula, así como su lógica de actualización" (Departamento D.I. diapositiva 23, 12/2023).

El abordaje de relevamiento y escucha por parte de la Dirección Departamental estuvo sostenido por la implementación de una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, mediante el formato que provee Google Forms. Su difusión fue a través de la red social Whatsapp y estuvo dirigida al enclave testigo conformado por estudiantes de 2do a 5to año de la carrera y graduados/as. Es importante señalar que si bien la encuesta fue dirigida a graduados/as también fue completada por docentes de la casa; lo que impide reconocer las marcas propias de cada grupo. Además, la dirección sostuvo una serie de reuniones por áreas con el fin de propiciar el intercambio entre docentes y registrar sus opiniones frente a la reforma del PE. Finalmente, en las reuniones generales del 23 de marzo y del 9 de septiembre del año 2023 (en las que tuve la oportunidad de asistir), el Departamento junto a sus consejeros presentaron un resumen volcado en diapositivas que visibilizaban los avances y el censo de datos relevantes para la diagramación del nuevo PE. De dicho registro, tomé algunas voces de graduados/as, estudiantes y docentes como materia prima vital para mi trabajo. Éstas pueden leerse en las Figuras 6, 7 y 8, respectivamente y su ampliación en el link que adjunto¹.

Figura 6

Extracto de la encuesta a graduados/as

graduados.opinan 

¿Cómo ves la carrera a futuro? Consideraciones de una carrera orientada al 2030

Creo que la carrera debe llevar a una **formación más pragmática enfocada al paradigma actual del mercado laboral**, y que los alumnos deberían tener un mayor acompañamiento en su etapa final para saber cómo presentar su portfolio, CV y marca personal. También deberían contar con la posibilidad de **materias optativas**.

Consideraría las **plataformas digitales** como otro medio de salida laboral para escenarios virtuales. La **migración hacia una industria 4.0** signada por el avance tecnológico y los nuevos nichos de empleo para un diseñador (diseño post digital; trabajo para diversas empresas desde un ámbito virtual teniendo en cuenta que existirán nuevas industrias en un mundo globalizado y con requerimientos cambiantes).

Si se logra un cambio en el Plan de Estudios y Perfil profesional **que contemple un salto prospectivo multidimensional y transdisciplinario**, donde se aborden nuevas habilidades, temáticas y complejidades; considero que la carrera de Diseño Industrial- FAUD logrará ser un excelente polo de formación de personas creativas capaces de reparar o resolver los problemas glocales que nos atraviesan.

El desarrollo de las tecnologías como **inteligencia artificial, Realidad Aumentada / Virtual / Mixta, Metaverso**, tendrán un fuerte impacto en el modo en el que diseñamos y experimentamos nuevos productos. Interacción temprana con empresas del sector manufacturero y de tecnologías de la información.

Nota: Consideraciones destacadas sobre un nuevo Plan de Estudios orientado al 2030.

Tomado de *Presentación de Reforma de PE* (diapositiva 28), por Departamento de D.I., 3/2023.

¹ <https://shre.ink/DI2023>

Figura 7

Extracto de la encuesta a estudiantes

estudiantes.opinan 



¿Cómo ves la carrera a futuro? Consideraciones de una carrera orientada al 2030

Creo que las orientaciones ya quedaron obsoletas, la línea divisoria entre ellas es cada vez más difusa y no funciona.
 (...) creo que **faltan ciertas perspectivas en la carrera** como cuestiones ambientales y de género. También me parece de lo más relevante la **vinculación entre materias y cátedras** porque muchas veces los docentes no tienen idea de lo que se ve en otra materia, cuando podría ser algo complementario y sumamente enriquecedor.

Incorporar prácticas preprofesionales en una carrera que tiene mucho peso en el lado práctico es fundamental, entender la realidad y trabajar con ella.

me gustaría que haya mucha mas incorporacion de las **nuevas tecnologías de las industrias**, o de como pensar mas en un futuro

Mirando en retrospectiva, considero que no tuvimos la oportunidad de comprobar con **usuarios reales**, los resultados de ninguno de los proyectos que hicimos. (...) Con lo cual imagino, o bien deseo, **una carrera más conectada con la realidad, con las personas y con el nuevo paradigma industrial**

La **sustentabilidad** y las **nuevas tecnologías** deberían ser **puntos claves** para nosotros como diseñadores.

Pondría mas enfoque en **entramar más las orientaciones** y no generar rivalidad entre las mismas, ya que la carrera esta pensada para que nos desarrollemos como diseñadores industriales y sería mucho mas enriquecedor poder contar con mayores aportes desde todos los ámbitos

Nota: Opiniones estudiantiles relevantes en relación al diseño del nuevo Plan de Estudios.

Tomado de Presentación de Reforma de PE (diapositiva 39), por Departamento de D.I., 3/2023

Figura 8

Registro de voces docentes

#4_electivas



Planificar la inclusión de materias electivas / optativas en la currícula, así como su lógica de actualización

No hay dudas de que **se requieren asignaturas electivas/optativas** en la carrera, y existe consenso sobre ello. La propuesta de electivas debe estar acorde a la mirada estratégica de la carrera

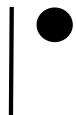
Comentan la **experiencia en informática**, con el dictado de electivas dentro de la asignatura en 2021; ofreciendo herramientas desde otras especialidades y con mayor perspectiva de acuerdo con las nuevas tendencias.

Experiencia en arquitectura como referencia. Baja rotación actual, Necesidad de establecer prioridades en la presentación de electivas, acordes a las demandas y planificación estratégica, más que a contenidos complementarios de asignaturas reducidas.

Seleccionar las materias **OPTATIVAS** que generen la mayor cantidad de "diversidades proyectuales" en todas las orientaciones

Nota: Aportes destacados sobre el nuevo Plan de Estudios. Tomado de Presentación de Reforma de PE (diapositiva 17), por Departamento de D.I., 9/2023.

Del análisis de las diapositivas se deprende la necesidad de incorporar materias electivas a una carrera que requiere innovar tanto en su estructura, como en conocimientos. De hecho, es a raíz de este relevo que la propuesta del nuevo Plan de



Estudios incorpora a su malla curricular la inserción de materias electivas y optativas dentro del ciclo denominado Integral que responde al 4to y 5to año de su estructura.

En líneas generales, las asignaturas, sean del conjunto de las denominadas optativas o del conjunto de las electivas, buscan profundizar saberes de diferentes áreas de conocimiento; aspiran a la ampliación y desarrollo de habilidades y competencias profesionales clave; y asisten (o debieran hacerlo) a necesidades o motivaciones suscitadas en el cuerpo estudiantil y algunos docentes. Espacios de conocimiento que no sólo completan o complementan la integración final del PE, sino que, son (o debieran ambicionar ser) las piezas quirúrgicas que expanden y flexibilizan las trayectorias de los y las estudiantes. En nuestra casa, la carrera de Arquitectura formuló que las asignaturas electivas:

“Son las asignaturas del Ciclo de Orientación, de duración cuatrimestral y contenidos considerados opcionales o de profundización en contenidos generales exigidos dentro del Plan de Estudios. Estas asignaturas pueden surgir como oferta desde las cátedras de las diferentes áreas, desde los posgrados o eventualmente pueden pertenecer a otras unidades académicas, pudiendo el/la estudiante optar por su cursada, previa verificación de la pertinencia de sus contenidos en relación a la carrera. El régimen de aprobación se definirá en cada oferta” (O.C.A. Nº 158/2018; O.C.A. Nº 22/2023).

En este sentido y tras participar de los debates abiertos y charlas informales con la consejera departamental D.I. Verónica Presa (a su vez, compañera de cátedra), es que oriento mi posición a considerar que las propuestas de asignaturas electivas tendrán como propósito profundizar el desarrollo de áreas de conocimiento vinculadas a conocimientos proyectuales, asistiendo a la integralidad de las orientaciones y a fin de colaborar en las competencias profesionales, su flexibilidad y capacidad de adaptación.

A continuación, se presenta el análisis de un relevamiento más amplio que se deja ver en el link anexo². La tabla diagramada alcanza el compendio de materias optativas y/o electivas que llegué a escrutar, de acuerdo a la información relevada en cada uno de los Planes de Estudios vigentes encontrados en las páginas oficiales de las universidades nacionales públicas para las ofertas de carreras de D.I. y Diseño de Indumentaria y Textil.

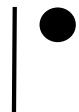
² <https://shre.ink/TablaOpElec2025>

El recorte presentado en la Tabla 3 tiene su motivo en mostrar sólo el relevo de asignaturas optativas o electivas que responden a la enseñanza de Diseño de Futuros.

Tabla 3

Asignaturas optativas ofrecidas en la FADU, UBA

Universidad	Carrera	Asignaturas Optativas
Universidad Nacional de Buenos Aires, UBA	Diseño de Indumentaria y Textil + Diseño Industrial	Análisis del discurso visual
		Diseño de Estilismo para Producción y Comunicación de Imagen
		Arquitectura , Arte y Diseño Argentino
		Corsetería y Lencería
		Biomateriales innovación para el desarrollo regional
		Curso Interdisciplinario para la Urgencia Social – SIUS
		Diseño de Futuros
		Costos
		Diseño de Servicios y Experiencias
		Diseño de experiencia de personas usuarias (Diseño UX)
		Diseño del Habitat Accesible
		Diseño y accesibilidad
		Diseño en Economía Verde
		Diseño para la Industria
		Diseño y Estudios Culturales
		Diseño Gráfico de Productos y Envases
		Diseño Intercultural
		Diseño para el Comercio Exterior
		Arte Islámico y Mudejar
		Diseño y Estudios de Género
		Diseño del Calzado Urbano
		El patrimonio desde la perspectiva del Diseño Multidisciplinario
		Espacio Público, Ambiente, Género y Equidad
		Ensayos Urbanos en el Campo Expandido
		Ergonomía 2: Usabilidad y Diseño Emocional
		Formas Emergentes
		Ficciones Futuras
		Historia y Teoría de la Técnica
		Heurística
		Ilustración
		Pensar el Diseño
		Fotografía Publicitaria
		Fotografía



Cómo puede observarse, son las carreras de Diseño Industrial y Diseño de Indumentaria y Textil de FADU de la UBA las únicas que responden a considerar los conocimientos en relación al Diseño de Futuros y Ficciones Futuras dentro del Plan curricular. Asimismo, cabe destacar que, la FADU-UBA, a través de la Secretaría de Posgrados ofrece el Curso de Capacitación Profesional en Diseño de Futuros, en modalidad sincrónica por medios tecnológicos; y la FAUD de la Universidad de Cuyo, hace más de dos años que oferta, en su Programa de Formación Continua, la Diplomatura en Diseño de Futuros en modalidad virtual y con una duración de 180 horas. Ambas propuestas a cargo del docente Marcelo Sapoznik.

En líneas generales, el análisis de la oferta de materias optativas y/o electivas ofertadas por las universidades públicas nacionales tienden a responder a la permanente actualización y flexibilización en virtud de los horizontes difusos que presenta el propio campo disciplinar del Diseño; requiriendo adaptabilidad a los cambios tanto académicos como profesionales. En consecuencia, la dinámica de las materias que se proponen contemplan:

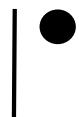
- Fomento de actualización constante del conocimiento
- Integración de la dimensión inter y transdisciplinar en relación a contenidos y actores.
- Opciones diversas que posibiliten la configuración de trayectos formativos personalizados y equivalentes.

En relación a las pautas a considerar para la aprobación de asignaturas electivas, se desprende que:

- Las asignaturas electivas tienen similar importancia en la formación del estudiante que las obligatorias; debiendo ser complementarias y/o experimentales.
- Su inclusión responda a los criterios de misión, visión, valores y perfil profesional.
- Los contenidos de las ofertas educativas electivas, tendrán vigencia de dos años.

Desde otro ángulo, complementé el relevo de fuentes anterior, con la instrumentación de conversaciones hacia la escucha activa de grupos de estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera que sostuvieron lo expresado en el párrafo anterior y que, además, arrojaron como resultado las siguientes consideraciones:

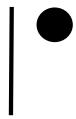
- Escasa referencia curricular hacia nuevos campos epistémicos y didácticos que converjan en las tendencias que podrían moldear el futuro profesional.



- Inexistencia de espacios de trabajo inter y transdisciplinarios.
- Estudiantes que anhelan poder decidir sobre su trayectoria académica, a través de una oferta de asignaturas electivas, bajo los desafíos de adquirir habilidades y conocimientos para un mundo en constante evolución.
- Cuerpo docente especializado, abierto y flexible para integrar nuevos equipos.

Partiendo de lo expuesto, y tras establecer los lineamientos conceptuales claros en sus diferentes planos de construcción (ya sean epistemológicos, de objetivos y de contenidos), el dispositivo pedagógico que es objeto de mi intervención aspira a convertirse en una de las opciones de asignaturas electivas dentro de la trama curricular del nuevo PE (tal como desarrollaré en los próximos capítulos). Su estructura conformará un tejido que se propone flexible en su organización e itinerario, a modo de ser un insumo afectivo para los y las estudiantes y en clara adaptación a las transformaciones del entorno.

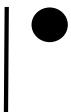
Hasta aquí, este breve diagnóstico pretende ser el punto de partida para la construcción de una propuesta que no desea ser personalista. Una intervención pedagógica que espera contribuciones de estudiantes y docentes de las tres orientaciones. Un mapeo y construcción plural, horizontal y ético, que comprenda la urgente misión de formar profesionales con un abordaje integral, capaces de enfrentar las complejidades humanas y no humanas que se avecinan. Estado del arte que es posible componer a través de la enseñanza de Diseño de Futuros, en su condición de propuesta de asignatura electiva del nuevo Plan de Estudios.



CAP 3

**NUEVOS HILOS LLEGAN:
EL DISEÑO DE FUTUROS
COMO MATERIA ELECTIVA**





3.1. COMPONER AL NUEVO DISEÑADOR/A INDUSTRIAL DESDE EL SUR GLOBAL

En tanto el campo disciplinar del Diseño Industrial ha desempeñado un papel crucial en la era capitalista, con sus mecanismos extractivistas coloniales y eurocéntricos, sus modos de producción lineal y bajo dinámicas de obsolescencia programada, “la singularización de uno mismo” (Sadin, 2022, p. 23), sus imperativos de consumo desmedido en un afán de producir, usar y tirar que han colapsado ecosistemas y personas. Contexto que, si bien está siendo cuestionado cada vez con más voces por colectivos ambientalistas y de defensa de derechos humanos, es conocida la atmósfera de posverdad, dominación y retrocesos que intentan imponerse.

Entonces, en este nuevo contexto del Sur Global, surge la necesidad de reflexionar acerca de nuestra responsabilidad como profesionales del Diseño y la huella negativa que hasta ahora hemos dejado y debemos reparar. En términos de Deleuze, crear implica una resistencia. Un resistir que tiene que ser entendido como un acto que debe desestimar las prácticas del pasado, para asistir a un nuevo diseñador/a capaz de ser un profesional que crea objetos y significados desde la ética y el compromiso de experimentar nuevos materiales, tecnologías y procesos de producción, con sus propias lógicas de construcción del conocimiento que transformarán para mejor las vidas de las personas y el planeta (2006).

Este nuevo paradigma, con sus nuevas consideraciones de lo que significa y significará construir este nuevo mundo, tendrá su implicancia en lo ontológico y la praxis del diseño industrial y sus orientaciones, y particularmente, en mi propuesta de intervención pedagógica. Una transformación que deja atrás el rol del estudiante y futuro diseñador/a como funcional y racionalista del mercado, a la creación de nuevas formas de ser, saber y hacer. Estamos ante la génesis de un diseñador/a que asuma la ética de construir desde lo colaborativo para el bien colectivo. De este modo, el futuro diseñador y diseñadora industrial que habitan el Sur Global serán agentes de cambio de este lado del mapa, con sus nuevos saberes mediados por las tecnologías que han modificado las formas de aprender, comunicar y vivir (Serres, 2013), entendiendo los desafíos propios de estos territorios; los cuales requieren de una sensibilidad particular para afrontarlos.

A la luz de estas perspectivas es que me pregunto: ¿cuáles serán las configuraciones que modelen el rol de este nuevo diseñador y diseñadora industrial, pensado/a desde el Sur Global hacia el universo integrado y en exploración prospectiva?

Se desprenden así, los siguientes perfiles propositivos:

- **Pensamiento crítico y ético:** Capacidad para analizar y cuestionar las dinámicas de poder, uso de recursos finitos, hiperconsumo y descarte que subyacen en los sistemas lineales de producción; para asistir a la circularidad.
- **Compromiso social y ambiental:** Proyectos anclados en la promoción de la sustentabilidad en sus tres dimensiones: social, económica y ambiental; reconociendo la interconexión entre los seres humanos, las interfaces no humanas y los ecosistemas.
- **Pensamiento de Diseño Estratégico:** Sensibilizar en propósitos, clasificación de acciones y toma de decisión y hojas de ruta.
- **Pensamiento prospectivo:** Activar la imaginación de futuros posibles desde el Sur Global, con sus memorias y saberes para construir nuevos territorios de inclusión y regeneración.
- **Prácticas colaborativas:** Fomentar el diseño participativo y de resolución creativa de problemas, que involucre a diversos actores de la comunidad y de múltiples campos disciplinares.

En síntesis, el desafío para los próximos diseñadores y diseñadoras egresados/as de la FAUD, es abandonar la lógica puramente de la estética y su vínculo mercantilista sin reparos, hacia un rol activo que se asuma en las transformaciones sociales, económicas y subjetividades, desde una práctica prospectiva y regenerativa. En palabras de Manzini (2015): “El diseño puede ayudar a visualizar escenarios deseables, activar procesos de cambio y dar forma a nuevas formas de vida” (p. 57). Lo que nos exigirá, tanto a nosotros los docentes como a los estudiantes, anclarnos en el modelo descolonial junto a los acuerdos con la ciencia posnormal y el diseño especulativo. Una triada dinámica que posibilitará identificar los proyectos de diseño desde estas y otras interacciones: ¿qué imaginar y explorar de los futuros?; ¿qué se diseña?; ¿para quién?; ¿con qué recursos?; ¿desde qué narrativas?; ¿cuáles son los sueños y los temores?

Estamos en tiempos de grandes incertidumbres y volatilidad sobre el futuro global, pero también creo que existirán próximos profesionales del diseño, que como capitales creativos que llegarán a ser, desearán reinventar futuros afectivamente habitables de nuevos mundos a modelar a través del diseño especulativo. Será momento de prepararse, para “dar el salto hacia adelante” (Maggio, 2022:pág). Un espacio y tiempo que me tienen en pleno salto, un poco volando como si fuera un ave y próxima a aterrizar con buenas nuevas y en nuevos nidos.



3.2. ¿POR QUÉ ENSEÑAR DISEÑO DE FUTUROS?

En la última década, la Alfabetización en Futuros (Futures Literacy) se ha consolidado en su carácter de concepto relevante, con su episteme y praxis. Es un término arraigado en la imitación de aprender a leer y escribir, como capacidad y habilidad con la que contamos todos los humanos para poder imaginar, proyectar y anticiparnos a futuros alternativos que reconfiguren posiciones hegemónicas dominantes y otorguen posibles respuestas innovativas y performáticas. Concepto acuñado por Miller (2018) y difusión adoptada por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con sus iniciativas a escala global destinadas a:

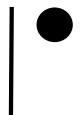
- Contribuir a difundir la importancia de la Alfabetización en Futuros como habilidad clave para ampliar nuestra imaginación.
- Compartir metodologías que alimentarán los procesos de inteligencia colectiva y su aplicación en contextos diversos.

La urgencia de recurrir a la prospectiva con su misión de ver a largo plazo, es decir a escenarios futuribles de aquí a 30, 40, 50 o 100 años; incluyen cuestiones de tentar e impulsar posibles nuevas ideas, tecnologías, comportamientos y lenguajes. Oportunidades-problemas establecidos en futuros preferibles (los imaginados) y en futuros alternativos (los pronosticados), que deberán estar alineados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible proclamados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reafirma su compromiso permanente con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015, A/RES/70/1) para alcanzar las metas universales y transformativas para el bien común.

En el Pacto para el Futuro, la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU) aprueba en el siguiente postulado:

“(...) Los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación podrían dar lugar a logros decisivos que abran la puerta a un futuro mejor y más sostenible para todos. En nuestra mano está decidir” (A/RES/79/1).

En líneas de la educación superior, el campo del currículo, y con mayor intensidad, en el acontecer de mi propuesta, es el momento donde “todo tiene que ser repensado” (Morin, 2011, p.34). Un tejido a modo de membranas donde nuestros estudiantes tienen que estar en el centro de atención, con la idea de prepararlos para el futuro y en



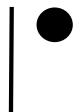
convivencia con sus raíces en el territorio austral y su anudación al mundo globalizado. Un repensar como hilos que construyen diversas capas y sentidos en las interacciones dadas entre los espacios, la vida humana, la vida silvestre y lo no humano. Donde las dificultades que nos atraviesan, como la crisis climática, la revolución digital, la polarización, las teorías conspirativas, son sólo algunas de las fuerzas que se dispersan a una velocidad sin precedentes y amplifican las incertidumbres y nuestro “tiempo de estupefacción” (Sadin, 2022, p.13). En este sentido, los desafíos son variados e implican que tanto las instituciones (departamentos) como los equipos docentes y los estudiantes, en lo colectivo e individual, exploren las fibras, y los propios cuerpos, sus historias y plasticidades en una interconexión que nos den señales de anticipación de los nuevos metalenguajes que podemos visionar y construir.

El diseño de futuros como disciplina de la anticipación es en sí misma inclusiva y requiere de composiciones albergadas en la integralidad de lo proyectual, lo filosófico, sociológico, pedagógico, artístico, científico, tecnológico y político. En el mismo punto, construye, como sugiere Miller (2013), “maneras de estudiar, pensar y utilizar el futuro, que van desde futuros visionarios y utópicos y futurismo pop hasta futurismo participativo, crítico o integral y proyecciones extrapolativas de simulaciones, modelos formales y pronósticos” (p. 6).

Estas indagaciones, investigaciones y nuevas historias que contar, como resortes de la necesidad de innovación y creación para develar las imágenes esperanzadoras sobre los futuros que queremos, están desde el enfoque de Berardi (2020), sostenidas por nuestra característica humana proactiva que abre espacios de “futurabilidad” (p. 23) tras identificar las potencialidades del presente; y para la autora Costa (2021), la reacción necesaria para enmudecer la “supervivencia del más apto” (p. 19).

En concordancia con el pensamiento de Morin, es indispensable que la humanidad renueve su conciencia social para alcanzar el bien común y así enfrentar los problemas futuros (2011). Dado que es en el abordaje del pensamiento de futuros que se presenta la oportunidad para reconocer las ausencias y fisuras que permiten la multiplicidad de nuevos mundos. Cosmovisiones de futuros que se abren frente a la interpellación: ¿Qué pasaría si...?, no como un sitio al cual llegar, sino como una vía para impulsar al pensamiento creativo en la concreción de posibilidades de vivir en tiempos más solidarios, reconociendo lo que no queremos y en permanecía a la diversidad de perspectivas (Dunne & Raby, 2013).

Es una oportunidad para que las próximas generaciones de diseñadores y diseñadoras en su implicancia con la construcción de este nuevo tejido, los estudios de futuros, como



canto polifónico liberador, que entreteje en la indagación continua con la intención de provocar transformaciones en nuestra realidad (Freire, Schor, 2014). En efecto, y en respuesta al interrogante inicial del capítulo, la enseñanza de Diseño de Futuros tendrá que ser configurada en la pluralidad crítica que imprime unir voluntades, curiosidad y ética hacia nuevas habilidades para un nuevo momento de nuestra historia.

3.3. DE OTRAS LATITUDES Y DE AQUÍ EN ALFABETIZACIÓN DE FUTUROS

El diseño de futuros (Futures Design) como campo disciplinar es un término que se encuentra integrado en diversas áreas dedicadas a estudiar futuros desde la perspectiva del diseño de anticipación y en la hibridez con otras disciplinas como la ecología, ingeniería, economía, biología, arte, entre tantas otras. De este modo, dentro del conocimiento de futuros podemos encontrar tanto áreas o modos de expresión tales como: Diseño de Ficción (Design Fiction), Diseño Prospectivo (Foresight Design), Diseño Especulativo (Speculative Design), Diseñando para Futuros (Designing for Futures), Escenarios Nocomunes (Planetary Uncommos), Experiencias de Futuros (Experiential Futures), Diseño Transicional (Transition Design), Diseño Estratégico (Strategic Design), por mencionar los más importantes. En efecto, la “Alfabetización en Futuros se ha convertido en una competencia esencial” (Ramos, G., UNESCO, 2024), y todos estos estudios de futuros mencionados comparten enfoques y métodos anclados en la invitación a explorar nuestra capacidad para imaginar, improvisar, crear y prototipar posibles soluciones hacia mundos futuros deseables que involucren las perspectivas de la sustentabilidad, la resiliencia y la ética.

En esta contribución condenso la revisión, en un primer momento, de la búsqueda inicial de universidades públicas del país que ofertan este nuevo pensamiento de futuros (esbozadas en la tabla del ítem electivas ya desarrollado en el capítulo dos), y al que sumé la búsqueda de universidades privadas nacionales; para en un segundo momento, aportar una serie de universidades internacionales ubicadas en diversas ciudades del globo, como entidades representativas de la enseñanza y metodologías en el conocimiento de futuros en cada continente. Luego, en un tercer momento, analizo la información en función de descripción de la propuesta ofertada, alcances profesionales y planes de estudios, según disposición de información en cada caso particular que describe cada entidad educativa en sus sitios web; a fin de configurar con mayor pertinencia el relevo alcanzado, pero aplicando síntesis y/o interpretación en la

elaboración de cada objetivo general y metodologías y estrategias didácticas esbozadas en la Tabla 4. Insumos que, por otro parte, colaborarán en la Planificación de la asignatura electiva Diseño de Futuros, que es objeto propio de mi propuesta de intervención pedagógica.

Tabla 4

Mapeo de programas universitarios nacionales e internacionales en la Alfabetización de Futuros

País	Universidad	Carrera/r Master/Curso	Objetivo General	Metodologías + Didácticas
Argentina	Universidad Nacional de Buenos Aires, FADU- UBA	Diseño de Futuros	Detectar señales y fuerzas de cambio en el presente para imaginar futuros alternativos, con estrategias para que sean más probables.	*Charlas Teóricas *Lectura crítica *Metodologías Foresight y Design Thinking *Trabajo en taller *Prototipo *Evaluación crítica
Argentina	Universidad nacional de Cuyo, FADU- UNC	Diseño de Futuros	Proporcionar habilidades y herramientas para analizar, anticipar posibles futuros y fundamentar la toma de decisiones.	*Virtual sincrónico *Foros vía campus *Videoconferencia con expertos *Metodologías Foresight, Storymaker y Design Thinking *Proyecto integrador
Argentina	Universidad de San Andrés, UdeSA	Diseño de Futuros	Sumergir en experiencia hands-on, aplicando metodologías de futuros para la detección de problemas, su	*Virtual sincrónico *Metodologías Foresight y Design Thinking *Materiales "Inspirate"

			anticipación y resolución.	*Microconsignas *Actividades de integración final.
Argentina	Universidad Atlántida, Mar del Plata	Laboratorio de Futuros	Construir capacidades en comunidades y organizacionales locales para anticipar y diseñar futuros resilientes.	*Talleres *Investigación de señales *Metodologías Foresight, Design Thinking y Storytelling *Proyectos co-diseñados
Chile	Universidad del Desarrollo- Facultad de Ingeniería	Future(s) Thinking	Fortalecer visión estratégica para diseñar rutas de acción ante incertidumbre.	*Charlas teóricas *Lecturas críticas *Metodologías Foresight, roadmap y plan de acción. *Proyectos individuales
Colombia	Universidad de Los Andes	Diseño Especulativo	Capacitar en conceptualización y prototipado de futuros alternativos con enfoque comunitario y sustentable.	*Clases teóricas y prácticas *Metodologías de Foresight y Narrativas *Proyecto transdisciplinario *Trabajo campo *Prototipo
México	Tecnológico de Monterrey - Escuela de arquitectura, Arte y Diseño	Pensamiento de Futuros	Desarrollar habilidades para investigar y detectar señales de cambio para pronosticar e imaginar futuros deseables y con innovación	*Clases online *Metodologías Foresight y Gigamaps *Networking con expertos *Prototipo y Portfolio

Estados Unidos	MIT	Designing for Futures	Introducir en la teoría crítica queer en cruce diseño, ingeniería, ciencia, arte para crear prototipos de futuros liberadores.	<ul style="list-style-type: none"> *Conferencias *Lectura reflexiva *Sesiones de discusión *Metodologías Design Thinking and Futures *Proyecto *Laboratorios
Estados Unidos	Carnegie Mellon University – School of Design	Transition Design	Formar agentes de cambio sistémico, capaces de diseñar visiones futuras, en perspectiva de estrategias éticas y sostenibles.	<ul style="list-style-type: none"> *Charlas online *Lectura crítica *Métodos de Foresight *Proyectos colaborativos (Miro-Medium) *Asesorías
Estados Unidos	Parsons The New School	Futures Studies & Speculative Design	Capacitar en teoría y práctica de estudio de futuros y la inmersión en planificación de escenarios, como experiencias de aplicación a contextos futuros.	<ul style="list-style-type: none"> *Conferencias *Invitación de expertos *Métodos de Foresight, Storytelling y Visualizing *Proyectos *Sesiones de discusión
Canadá	OCAD University	Design in Strategic Foresight and Innovation	Implementar una visión estratégica y holística capaz de imaginar e implementar innovaciones con impacto social.	<ul style="list-style-type: none"> *Estudio de Casos *Metodologías Foresight *Proyecto colaborativo *Trabajo en campo *Evaluación por pares
UK	Royal College of Art	Design Futures	Capacitar en investigación de diseño de	<ul style="list-style-type: none"> *Conferencias con expertos *Metodologías

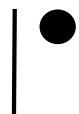
			futuros, sistemas complejos y visualización de futuros.	de investigación y Foresight *Proyecto emprendedor individual
Italia	Politécnico de Milán - Escuela de Diseño	Design Futures	Gestionar el futuro mediante la agencia y la concienciación, ampliando conceptos y escenarios críticos, y valorizando la experiencia y la dimensión creativa sobre futuros prospectivos.	*Clases Teóricas *Conferencias de expertos *Lectura crítica *Laboratorios *Proyectos individual y grupal *Metodologías de Foresight y Visualizing *Evaluación escrita
Finlandia	Aalto University – School of Arts, Design and Architecture	Design Futures	Incorporar el pensamiento de futuros para prototipar escenarios deseables que respondan a la transición social y ambiental	*Clases teóricas y prácticas *Laboratorios *Metodologías de Foresight, Storytelling y Visualizing *Trabajo colaborativo *Evaluación crítica *Expo pública
Australia	Australian National University - School of Art & Design	Design Fiction: Speculative & Critical Design	Desarrollar artefactos aplicando metodologías de diseño especulativo y crítico, que promuevan cambios sociales	*Clases teóricas y prácticas *Lectura crítica *Metodologías de Foresight y Storytelling *Proyectos *Feedback de pares
Japón	Kyushu University – School of Design	Design Futures	Formar con capacidades para conceptualizar y aplicar	*Workshops *Lectura crítica *Metodologías Foresight *Proyectos

			metodologías de estudios de futuro que aborden temas complejos.	colaborativos *Prototipos conceptuales
Singapur	Singapore University of Tecnology and Design, STUD - Department of Arquitecture	Future Design Studio	Capacitar en el diseño de ciudades futuras, desde la sustentabilidad y la integración tecnológica	*Workshops *Modelado 3D *Simulaciones y Prototipado *Co-diseño *Evaluación crítica
China	Tongji University - College of Design and Innovation	Design Thinking and Sustainable Future	Fomentar el liderazgo creativo capaz de aplicar el pensamiento de futuro para resolver problemas complejos del sistema sociotécnico.	*Clases teóricas y prácticas *Conferencias de expertos *Metodologías Foresight, Desing Thinking, Storytelling, Visualizing *Proyectos colectivos e individual

Nota: elaboración propia.

En consecuencia, el mapeo y análisis curricular de estos hallazgos me llevaron a concluir que los propósitos generales trazados por las distintas universidades para la enseñanza vinculada al Diseño de Futuros, sean en formato de carreras de grado, posgrados, doctorados, seminarios o cursos, transitan las siguientes líneas:

- Comprender teorías, metodologías, e intervenciones de escenarios complejos.
- Oportunidad en la reflexión colectiva, para cuestionar suposiciones y vislumbrar futuros plausibles o especulativos desde perspectivas sustentables y éticas.
- Identificar cómo hacer tangible lo intangible a través de la exploración crítica y la narrativa.
- Diseñar y producir tendencias, artefactos o sistemas que potencien transformaciones significativas.



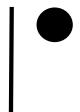
Una actividad clave del Diseño de Futuros es imaginar y co-crear escenarios de mundos alternativos, y es en el cruce de diversas disciplinas como la sociología, filosofía, ingeniería, tecnología, biotecnología, el arte, por citar algunas que según el Departamento en el que se configuren las carreras, posgrados, doctorados o seminarios, es la interdisciplinariedad que predomina. Sin embargo, es en el arte y las narrativas encontradas en la literatura, la comunicación audiovisual, lo performático donde el pensamiento de futuros ha encontrado su mayor canal de experimentación para alcanzar la creación de artefactos, prototipos de ficción y escenas inmersivas, lo que ha llevado a un devenir en las pedagogías de Diseño de Futuro. En efecto, dicho relevamiento me lleva a determinar que la organización curricular de los PE, las metodologías propias y las didácticas promocionan competencias necesarias para la alfabetización en futuros; y a inferir que se espera que los resultados de estos procesos de enseñanza y de aprendizaje colaboren en habilidades que los estudiantes adquieran en:

- Pensamiento crítico y prospectivo
- Mentalidad alternativa para la innovación permanente
- Autonomía y confianza creativa
- Trabajo colaborativo
- Compromiso ambiental y social profundo
- Crecimiento personal a largo plazo

Cabe destacar la mención de otros insumos relevantes que también alimentan mi propuesta como, por ejemplo, el Programa 2084 Futuros Imaginados desde el Sur, que invita a apropiarse del porvenir con su manifiesto donde: “Para que el futuro nos contenga a todos, es necesario activar la imaginación de todos y animarlos a ocupar la vida cotidiana del futuro” (OLA, 2020). Dicho programa es un constructo vigente dependiente del Observatorio Latino Americano.

El Laboratorio de Aceleración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Argentina, ha desarrollado una guía donde explora y anticipa los posibles cambios sociales. Por su parte, el Laboratorio de Futuros de la ONU (2023), como red global, insta a que los gobiernos utilicen el pensamiento prospectivo y la visión estratégica para planificar, formular políticas y tomar mejores decisiones.

En la ciudad de Londres, este septiembre se llevará a cabo el Congreso Mundial de Diseño: “Diseño para el planeta, un llamado a todos los diseñadores, líderes empresariales, formuladores de políticas, investigadores y educadores de todo el



mundo; bajo el lema: Juntos podemos diseñar un futuro mejor”. Otro insumo es la plataforma en línea Future Scouting (Australia)³ que ofrece contenido sobre Diseño Especulativo con las últimas tendencias e innovaciones.

En el recorrido de mi investigación en la nube, además, me encontré con que Singapur desarrollado su sello “Nación de Diseño (Nation by Design)” porque vio, a lo largo de los sesenta años de vigencia que lleva el programa, que la transformación hacia futuros deseables tiene como eje central de imaginación y realización al campo disciplinar del diseño. También, este año (de abril a septiembre) se está llevando a cabo la Exposición Universal 2025 en Osaka, Japón (aquella que se inauguró en 1851, en Londres) bajo el lema: “Diseñar la sociedad del futuro para nuestras vidas”. Esta muestra dispone de un pabellón exclusivo denominado “Sociedad del Futuro”, centrado en la alimentación, la cultura y la salud.

En la misma línea, cabe mencionar que en la 41a Conferencia General de la UNESCO (2023), se proclamó por unanimidad el 2 de diciembre como el Día Mundial de los Futuros; iniciativa que observa que en el conocimiento prospectivo y la cultura de anticipación sobre posibles y deseables escenarios futuros está el camino a transitar para lograr alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para finalizar este apartado, me resuena importante acentuar que el pensamiento, las metodologías con sus herramientas y la exploración de futuros, es un gran proceso que implica un continuum en la reflexión crítica sobre esos escenarios prospectivos que vayamos a imaginar. En tanto, será a través de interrogantes que, como destellos de luz, nos inviten a poder dilucidar las transformaciones positivas que tanto necesitamos crear...

¿Cómo deseamos que sean las cartografías futuras?

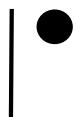
¿Con qué tipo de conocimientos están conectados?

¿Qué valores y supuestos subyacen?

¿Quién lo determina?

¿Somos conscientes de la responsabilidad cultural, política y ética que implica la práctica de diseñar nuestro mañana?

³ <https://futurescouting.com.au/about/>



3.3.1. Metodologías y herramientas

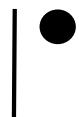
El Diseño de Futuros se define como un área disciplinar capaz de integrar una serie de metodologías y herramientas sistemáticas vinculadas a promover la imaginación creativa y el diseño proyectual. Desde una perspectiva metodológica, la enseñanza del Diseño de Futuros se constituye dentro de un marco estratégico y heurístico. Se propone el uso de diversas herramientas que configuran los escenarios necesarios para explorar, visionar, narrar y prototipar disrupciones de alto impacto, que pueden ser muy potentes y también muy inciertas. Dicho enfoque se desmarca de procesos de pensamiento lineales para fomentar nuevos alcances con sus múltiples trayectorias.

En palabras del Laboratorio Futuros: “Aplicar estas herramientas no implica predecir un futuro verdadero, sino prever múltiples y distintos futuros verosímiles, de manera de ganar comprensión o incluso capacidad de acción en el presente, para acercarnos o alejarnos de esos futuros posibles” (Universidad de San Andrés [UdeSA], s.f.).

Por tanto, diseñar futuros implica realizar ejercicios de proyección en donde se contemplen la mayor cantidad de posibilidades para el planeta y el tipo de sociedades que queremos, con su implicación sustentable y altruista. De aquí, se desprende la posibilidad de uso y combinación de un conjunto de herramientas correspondientes a distintas áreas como Estudios Futuros (Futures Studies), Diseño de Ficción (Fiction Design), Literatura de Futuros (Futures Literacy), Pensamiento de Futuros (Futures Thinking), Prospectiva Estratégica (Strategic Foresight) y Diseño Especulativo de Futuros (Speculative Futures), por citar algunas, donde cada una fue creada por pensadores, investigadores, instituciones educativas y organizaciones internacionales. Su objetivo es colaborar y difundir la exploración de escenarios posibles y deseables que orienten tomas de decisión en el presente para influir y transformar en el rumbo positivo de los futuros. Como ya lo mencioné, estas herramientas pueden englobarse en el marco de la Alfabetización en Futuros, que servirá de fundamento epistémico y metodológico para la asignatura electiva Diseño de Futuros.

Bajo este marco, la selección y aplicación de las herramientas responderán a distintos objetivos, según las actividades y problemas complejos a resolver. Esto me lleva a preguntarme:

- ¿Cómo se pueden combinar métodos e instrumentos para imaginar y anticipar futuros?
- ¿Cuál es nuestra implicación en la Alfabetización en Futuros?
- ¿Qué habilidades queremos que desarrollen las y los estudiantes?



El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2014) señala que “pensar en la previsión no es fácil” (p. 10). Esto se debe a que los seres humanos tenemos sesgos y creencias muy arraigadas sobre nuestra existencia en el futuro, un poco por las visiones apocalípticas instauradas por el cine y la literatura, y otras, por la complejidad que conlleva transitar cambios profundos. Por lo tanto, la alfabetización en futuros requiere de una selección de métodos que promuevan y amplifiquen la creatividad como, por ejemplo, situaciones de juegos, “y la identificación de estrategias que aseguren un campo de juego igualitario” entre los integrantes del proceso de diseño (p.10). En palabras de De Ketela (2008), el aprendizaje de nuevos saberes y las habilidades para resolver problemas complejos lograrán alcanzarse si el espacio proyectual procura el intercambio entre diversos actores y las dimensiones de acción: cultural, económica, social, ambiental y estética. A esta cuestión, añadiría la dimensión ética y la responsabilidad colectiva a la que deberá responder la gran caja de herramientas que nos brinda la enseñanza de Diseño de Futuros, tanto en la exploración como en la gestión de posibilidades.

Los enfoques y herramientas que llegué a advertir en el Pensamiento Prospectivo (Foresight), el Pensamiento Sistémico, el Design Thinking y el Diseño Circular no poseen en sí mismos un carácter transformador intrínseco. El primero permite imaginar múltiples escenarios alternativos; el segundo es un enfoque analítico de resolución de problemas complejos desde el sistema como un todo centrado en las personas y en la regeneración del planeta; el Design Thinking se centra en las personas para encontrar soluciones innovadoras y el cuarto está comprometido en dar respuestas desde la perspectiva sustentable. No obstante, estas metodologías adquieren su potencialidad renovadora e intervencionista cuando son utilizadas por personas comprometidas con resolver los problemas complejos de su contexto y el planeta. A estos efectos, se requiere de personas capaces de adoptar una actitud reflexiva y crítica, con flexibilidad para conformar equipos diversos, y con disposición de trabajar en la incertidumbre.

En definitiva, no se trata de aplicar una metodología con sus técnicas, cartas o plantillas como si fuera una receta o fórmula estricta a seguir y que promete soluciones rápidas, certeras y mágicas. En cambio, su implementación y combinación de opciones radica en habilitar la exploración de una diversidad de ideas, procesos y narrativas, conduciendo a la gestión de una pluralidad de respuestas no estandarizadas y factibles de ser prototipadas. Como expresa Califa (2023) en la guía metodológica desarrollada para el Laboratorio Futuros de la UdeSA: “Seguir una metodología nos impulsa a desafiar la intuición, alinear diversas voces, balancear análisis y especulación, evaluar

estratégicamente los emergentes, e iterar continuamente siguiendo un norte” (p. 4). Contemplando la propuesta del Plan de Trabajo Docente de la asignatura electiva Diseño de Futuros, se proyecta diseñar un dispositivo práctico donde se integrará la aplicación y experimentación de distintos enfoques y herramientas. Ello presentará desafíos singulares y considerará variables como los grupos de estudiantes participantes en la asignatura, la indagación y puesta a prueba en sí misma, su apropiación, los objetivos a alcanzar y el momento de implementación. Así, la instancia presentará desafíos diferentes: ¿Para quién? ¿Por qué? ¿Por dónde? ¿Cuándo? ¿Qué salió bien y qué salió mal?

A continuación, se presenta el diseño personal de una lista de tablas individuales, donde cada una responde a un tipo de método, su objetivo, aplicación, composición y el contenido de herramientas y técnicas más significativas que integran la caja en cuestión. Para su elaboración, respondí a una investigación exclusiva donde abarqué la lectura, comparación y síntesis sobre diversos autores, guías y manuales referentes del campo, universidades e instituciones reconocidas a nivel internacional y nacional.

Tabla 5

Análisis de la metodología Diseño de Futuros

MÉTODO DISEÑO DE FUTUROS				
01	Objetivo	Aplicación	Composición	Kit de Herramientas
	Actuar en el presente con visión para distinguir entre futuros plausibles, posibles y preferibles; mediante la anticipación estratégica y la invitación a la reflexión crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se exploran contextos de alta incertidumbre y se aspira a tomar mejores decisiones. • Cuando se desea estimular la creatividad. • Cuando es necesario anticipar patrones emergentes críticos para responder con decisiones estratégicas resilientes y colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Preparación ▶ Previsión ▶ Percepción ▶ Acción ▶ Iteración 	<ul style="list-style-type: none"> Mapas de contexto. Análisis de Capas Causales (CLA) Escaneo de Horizontes. Cono de Futuros. Divers Señales y Tendencias Planeación de Escenarios. Mapa de Cruce de Impactos (RTC). Backcasting. Roadmap. Teoría del Cambio. Maquetas rápidas. Storytelling. Retroalimentación.

Referencias:
UK Design Council; Institute of Design at Stanford University; École Polytechnique, París; Institute for Futures Studies, Suecia; UNDP (2022) Foresight Playbook; UdeSA (2023) Ayer, Hoy y Mañana: Guía Metodológica de Diseño de Futuros; Dansk Design Center; Miller, R. (2018) Transforming The Future, UNESCO.

Nota: elaboración propia.

Tabla 6

Análisis de la metodología Diseño Sistémico

MÉTODO DISEÑO SISTÉMICO				
02	Objetivo	Aplicación	Composición	Kit de Herramientas
	Basado en la mejora y ampliación del enfoque del Doble Diamante, reconoce la complejidad e interconexión a lo largo del proceso de pensamiento sistémico y ejecución de diseño centrado en las personas y el planeta.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando ante problemas complejos, es necesaria una simplificación para su abordaje. • Cuando se necesitan soluciones sustentables eficaces y a gran escala. • Cuando se invita a diversos actores o colectivos que puedan dar forma concreta a las transformaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Orientación ▶ Exploración ▶ Alterar ▶ Crear ▶ Catalizar ▶ Iteración 	Principios de Diseño para el Planeta. Visión Futura. Análisis de Causa. Modelo del Iceberg. Tabla de Perspectivas Diferentes. Tabla de Reflexión Profunda. Portfolio de Ideas. Hoja de Ruta de Consecuencias. Hoja de Narrativas/Storytelling. Hoja de Negocios Regenerativos.
Referencias: UK Design Council; Acaroglu, L. y Ferrell, J. (2024) Disrupt Design, UnSchool.				

Nota: elaboración propia.

Tabla 7

Análisis de la metodología Design Thinking

MÉTODO DESIGN THINKING				
03	Objetivo	Aplicación	Composición	Kit de Herramientas
	Permite resolver problemas persistentes, catalizar innovaciones, empatizar con usuarios, crear nuevos valores, e incluso estimular cambios organizativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando un producto o servicio existente ya no satisface las necesidades cambiantes de los usuarios. • Cuando se crea algo nuevo. • Cuando las organizaciones desean un cambio estructural. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Empatizar ▶ Definir ▶ Idear ▶ Prototipar ▶ Evaluar 	Entrevistas. Mapa de Empatía Punto de Vista (POV). Análisis de Causa (5 Whys). Lluvia de Ideas. SCAMPER. ¿Cómo podríamos? (HWM). Maquetas papel, cartón o digital. Huellas de Impacto. Pruebas de usabilidad. Entrevistas post-test. Roadmap de Iteración
Referencias: Hong Kong Design Center (HKG); Institute of Design Knowledge (IDK); UK Design Council; Institute of Design at Stanford University				

Nota: elaboración propia.

Tabla 8

Análisis de la metodología Diseño Circular

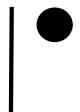
MÉTODO DISEÑO CIRCULAR				
04	Objetivo	Aplicación	Composición	Kit de Herramientas
	Prevenir la creación de residuos y contaminación desde el principio y regenerar la naturaleza a través del diseño.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se crea un producto que responde a la economía circular. • Cuando es urgente rediseñar la economía extractivista. • Cuando se pretende transformar un modelo de negocio lineal en circular. 	▶ Analizar y Reflexionar	Mapa de Ciclo de Vida. Cartas de Estrategia Circular. Rediseño de Producto. Carta Diseño Lineal a Circular. Carta de Materiales Inteligentes. Carta Solución Bio-inspirada. Mapa de Propósitos Life-centred. The Power Pixel.
Referencias: Fundación Ellen MacArthur; Lutz, D. (2022) The Life-centred Design Guide.				

Nota: elaboración propia.

3.3.2. Desafíos y limitaciones

En los datos plasmados, puede observarse que, existen diferentes prácticas y elementos que se convierten en valiosos recursos para inspirar nuevos modos, estructuras cognitivas y alcances en el diseño que, asimismo, abren debates necesarios para que los equipos de trabajo logren alcanzar diseños encarnados en los desafíos actuales y futuros desde una mirada holística. Desde este punto de vista y a modo de síntesis de las metodologías y las herramientas citadas puedo advertir que, para abordar los problemas complejos glocales visionados en los futuros, los estudiantes necesitarán:

- **Diseñar en profundidad:** comprender los contextos pasados, presentes y futuros más amplios en los que se ubica una persona, un ecosistema o una idea, abordando la causa raíz de un problema, que puede ser lo que se dice o no se dice, patrones de comportamiento o mentalidades que enmarcan la forma en que vemos y visionamos las oportunidades presentes y futuras.
- **Diseñar con esperanza:** imaginar sistemas completamente nuevos y crear una narrativa o visión clara que catalice las transiciones sociales hacia futuros más sustentables, equitativos y deseables a largo plazo.
- **Diseñar de manera disruptiva:** crear algo (incluso, pequeño) que cambie un comportamiento, una interacción o una relación.
- **Diseñar de forma colaborativa:** trabajar intencionalmente como un ecosistema en lugar de hacerlo solos.



Es oportuno mencionar, que todos los enfoques se basan en la participación y la inclusión, garantizando que todos/as los/las participantes aprendan juntos/as y logren resultados significativos y de alto impacto. Se trabaja con saberes y en la construcción de equipos, en lo posible multi y transdisciplinarios. Todas las metodologías aludidas son propias de la investigación, la prospectiva, la creatividad, la ecología y la gestión para el desarrollo de proyectos complejos.

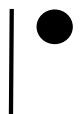
Asimismo, no existe un kit de herramientas perfecto y pueden utilizarse por separado o en combinación, o también personalizarlas, pero siempre en respuesta a una didáctica coherente, planificada y que tendrá que ponerse a prueba. Las herramientas sirven y deben apoyar y guiar el proceso de diseño, sin controlarlo ni limitarlo. Están diseñadas para desarrollar una mentalidad prospectiva, sistémica y circular; para ayudar a liberar a estudiantes y docentes de ideas y patrones preconcebidos; para explorar la curiosidad; para recopilar, organizar y aprender de investigaciones y perspectivas individuales y colectivas; para delimitar y orientar la toma de decisiones.

Estas relaciones les ofrecerán a los y las estudiantes la oportunidad de participar activamente en su aprendizaje y en la co-creación de nuevos y necesarios conocimientos. Trabajar con estos métodos y herramientas, requerirá construir relaciones y conectar equipos docentes con grupos de estudiantes y con actores de la sociedad, como si se tratara de un gran tejido.

Por otro lado, los recursos ya sean digitales, en plataformas como Miró, Google Forms y Trends, TrendWatching y Canva; o físicos, en formato cartas, mapas, plantillas u hojas de ruta, sonidos, o juegos son instrumentos que, además, servirán como iniciadores de conversaciones, imaginación, investigación. Asimismo, forjarán el espacio ideal para construir preguntas potentes, estimularán la empatía, despertarán los sentidos y fortalecerán relaciones creando conexión con el mundo que nos rodea.

De este modo, y en relación al impacto de la revolución digital en la sociedad, Baricco (2019) expresa que uno de los rasgos actuales es la pérdida de la centralidad del experto, donde la redefinición en los modos de interacción, producción y percepción del conocimiento se despliegan en el juego y en la dinamización que encarnan, con sus características de rapidez y horizontalidad.

En perspectivas de la educación, Maggio (2018) invita a docentes a asumir esta transformación digital, desde la exploración, colaboración y la creación compartida, donde cada grupo de estudiantes tenga la posibilidad de “elegir con qué apasionarse” (p.148) en un mundo híbrido que desafía a los equipos docentes a reflexionar sobre su



práctica pedagógica. Habitar espacios de reflexión del oficio docente, porque aun utilizando la tecnología, las aulas universitarias están colmadas de formatos inanimados y descontextualizados.

Así, se despierta un tejido conectivo vivo que nace donde se disuelven las certezas, se ramifica en la escucha, explora raíces en distintas tradiciones, descarta posiciones antropocéntricas, reflexiona sobre el pasado, presente y futuros, se nutre del intercambio, se transforma y sigue espacios delicados en una forma de conocimiento que busca modos de habitar la complejidad desde el estar-en-relación universal con la vida cosmo-planetaria y no humana.

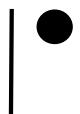
3.4. FIBRAS ALTERNATIVAS: El despliegue de configuraciones didácticas.

Entonces, ¿cómo hacer posible que la enseñanza de Diseño de Futuros, en acuerdo con didácticas estratégicas que compongan nuevos hilos, se encarne en el taller y en nuestros propios cuerpos?

En principio, esta propuesta, con su carácter disruptivo, está inspirada en la venidera reforma del vigente Plan de Estudios de nuestra carrera, que desde hace más de una década exige un giro radical. Y como el cambio es una cuestión de transformación, mi propuesta de Plan de Trabajo Docente de Diseño de Futuros pretende generar cambios no meramente en el agregado de nuevos contenidos, sino facilitar experiencias transformadoras enmarcadas en una construcción de tejido teórico-conceptual singular. Donde la trama se entrelazará en alianza inicial con la pedagogía crítica y la filosofía crítica. Se trata de Fibras colectivas, con sus resonancias dirigidas a desafiar las objetividades y subjetividades del cuerpo pasado, presente y futuro en la práctica docente, que permitirán construir pedagogías que involucren el espíritu jovial de las y los estudiantes con sus intereses: "todo eso compromete nuestra política" (Freire; Shor, 2014, p. 242).

Como metodologías de enseñanza activas se proponen:

- **Análisis de casos.** Dado que el estudio de "un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad " (Wassermann, 1994, p. 215), un "trozo" de la percepción que tiene él/la estudiante, para analizar y debatir junto a otroas/os (compañeros/as y docentes); convertido en puente de construcción de aprendizajes entre los contenidos curriculares con su correlato en lo real y la dinámica propia del aula: lo situado. De este modo, llevar casos al



taller e invitar a que cada grupo de estudiantes acerque un caso, como acto complejo en sí mismo, aportará “tantas construcciones posibles como estudiantes (y casos) haya” (Maggio, 2018, p. 101).

Dispositivo pedagógico: Casos internacionales aportados por la cátedra como por ejemplo, Design Council ⁴; Brasil 2050 Ministerio de Planificación ⁵; Danish Arquitecture Centre ⁶.

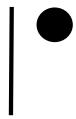
- **Integración de aprendizaje basado en problemas (ABP) y proyectos (ABPy).** Desde la convergencia del “aprender haciendo” (Dewey, 2004, p. 162) estas metodologías procuran fortalecer el pensamiento crítico y autónomo en un ambiente cooperativo. Vincular los procesos de análisis y diagnóstico que conlleva resolver respuestas o problemas complejos con la toma de decisiones y gestión de proyectos innovativos que favorecen el pensamiento sistémico y transformador en estos tiempos de incertidumbre y de interconexión (Morin, 2014; Perez Gómez, 2017). En particular, en el campo del diseño, es a partir de la experiencia de investigación-acción que los estudiantes integran conocimientos de orden horizontal, dando sentido al proceso (y sus alternativas) de su proyecto.

Considero, además, la necesaria transformación del espacio del aula-taller tradicional, hacia un taller-laboratorio que contenga un ambiente de código abierto (con inspiración en los FabLabs del mundo), que incluya el uso de los tres talleres productivos de las tres orientaciones (rotación en la habitabilidad), para que los estudiantes del curso puedan interactuar en la experimentación y el prototipado de ideas. Un espacio de incubación, con la sugerencia de denominarlo “Talleres incubadoras” (concepto desarrollado para este trabajo), porque evoca y aglomera una metáfora del espacio taller que deja de tener fronteras cerradas y se abre al territorio, al planeta y a los cuerpos (humanos, no humanos, materiales e inmateriales). En una incubadora que se presenta física y virtual al mismo tiempo no sólo se promueve la cultura de la innovación, a través de la experimentación y maduración de proyectos, sino que también las personas que

⁴ <https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/archive/case-studies/case-study-1/>

⁵ <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/Brasil2050>

⁶ <https://dac.dk/en/knowledge/dk2050/#>



participan se nutren de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la escucha activa, el aprendizaje con otros y la resiliencia.

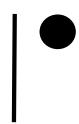
Aquí se descubren potenciales talentos y el grupo (docentes, estudiantes y comunidad) se esfuerza por “descolonizar el saber para reinventar el poder (De Souza Santos, 2010, p. 21)”. Se trata de fusionarse para crear algo nuevo, cuestionando las motivaciones mismas de por qué diseñamos. El fin tiene que ser albergar una comprensión mutua del mundo y de los futuros del mundo desde la perspectiva regenerativa.

En estos nuevos espacios-tiempos, y como lo afirma De Sousa Santos (2010), se reconoce la validez amplia de conocimientos científicos y saberes populares que se recrean colectivamente, mientras se experimentan soluciones y se asumen riesgos. Aquí, donde se reinventa el saber se desmorona el poder tradicional verticalista, a fin de co-construir horizontes de aprendizaje más justos donde los y las estudiantes encuentren sus motivaciones.

Funtowicz y Ravetz, nos recuerdan que en “la ciencia posnormal” (1993) los hechos son inciertos y requieren de toma de decisiones urgentes que involucren diseñar con la gente, además de una apertura y flexibilidad en las legitimaciones, tanto de los debates controversiales, como de los indicadores de conocimientos, como por ejemplo: investigaciones y encuestas situadas, diálogos reflexivos, ficciones empíricas (como por ejemplo, cartas o documentos ficcionados), narrativas, simulaciones, maquetas y prototipos, entre otros insumos que configurarán el diseño de cada clase y de cada momento particular de aplicación.

En la misma línea, Litwin (1997) define que las apuestas y decisiones, con su interrelación entre las dimensiones pedagógica, socioafectiva, tecnológica e institucional, determinan qué y cómo se establece el proceso de enseñanza, así como las relaciones entre docentes, estudiantes y contexto que impactarán en el proceso de aprendizaje. Cada decisión que tome el equipo docente en la planificación de dispositivos, recursos, tiempos y roles, conformará el entramado posible, con sus aciertos y errores, con sus ventajas y limitaciones, que impactarán en las vivencias de las y los estudiantes. En suma, Litwin (2008) sostiene que “la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre” (p. 27).

En conformidad con los enfoques expuestos al momento, se despliega lo inter y transdisciplinar, donde Coria y Porta Massuco describen que el abordaje de los problemas complejos debe trascender los bordes de los campos disciplinares, para

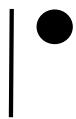


recorrer caminos de duda, con sus tensiones y puntos de encuentro, pero, a su vez, libradores y portadores de una mayor densidad pública, política, plural y equitativa. Además, lo “inter” no significa yuxtaposición de saberes, sino el convite a pensar en clave de acordar lenguajes, métodos e indicadores de validez (2020).

Con Berardi, entiendo que la “potencia inmanente” ya vibra no solo en mi cuerpo, sino que late en la atmósfera y no es una promesa vacía, sino una posibilidad concreta de “desmantelar y reprogramar” contenidos e intervenciones pedagógicas “conforme a la utilidad concreta del conocimiento” (2020, p. 17). En otras palabras, estas Fibras alternativas proponen un marco para que el PTD de Diseño de Futuros se viva en el taller incubadora como práctica pedagógica de la escucha, el mixeo de voces y el tejido de cómo producimos conocimiento y mundo.

CAP 4

**TEJIDOS SONOROS:
CURADURÍA DE LA INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA**



4.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POLIFÓNICAS

Resulta importante tener presente la idea de las “múltiples ventanas de acceso a la comprensión” (Anijovich, Cappelletti, 2021) para el diseño de prácticas como estrategias pedagógicas que nos permiten mejorar no sólo el proceso en el cual se constituyen, sino también la relación de las y los estudiantes y docentes, con el conocimiento del campo disciplinar a abordar. Comprendido en el modelo crítico social donde docentes estimulan a estudiantes a analizar los contenidos y relacionarlos con el entorno social en el que se desenvuelven.

Según Cross (2003), “cada clase constituye un discurso único” (p. 44), y es por ello que, propongo una diversidad de estrategias y dispositivos didácticos que colaborarán en la relación y formación de capacidades cognitivas y la capacidad de dar sentido en la incertidumbre y el desarrollo de habilidades resonantes como la competencia ecológica, la empatía y el despliegue creativo en la complejidad.

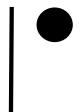
Figura 9

Modelo de competencias significativas



Nota: elaboración propia.

En la misma línea, se atribuye significado a lo que sucede dentro y fuera del taller, acuñando como propósito principal, la enseñanza basada en el enfoque dialógico, donde “el uso de dispositivos ayuda a hacer emerger el aspecto opaco” de la reflexión, y así, transparentar “poner en palabras y traducir las ideas” (Anijovich, Domingo, 2017, p. 23). En este sentido, el propósito de las clases estará orientado a un aprendizaje significativo creando “aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante” (Finkel, 2008, p. 45).



De este modo, las estrategias y los dispositivos didácticos propuestos, a modo mencionar algunos ejemplos, se organizan en torno a:

- **Dinamizar el apunte.** Componer un apunte digital con links a videos, páginas webs, casos, podcast y un repositorio bibliográfico de descarga gratuita. Explorar un diseño dinámico que contemple la dimensión de expansión productiva con aportes de los/las estudiantes (co-creación) y que cuente con espacios de actividades donde las/os estudiantes puedan poner a prueba sus avances. El criterio es hacer uso efectivo de la tecnología y el diseño de contenidos y recursos centrados en el estudiante, estimulándolo en la búsqueda del conocimiento, su puesta a prueba y su retroalimentación.

Recurso: plataforma Canva ⁷

- **Iniciar la participación.** El juego como acción y las preguntas clave que permiten mejorar la experiencia de aprendizaje, tanto cognitiva como emocionalmente. En las tablas 9, 10 y 11 se presenta la observación de instancias de juego relevantes a tal fin. Para su objetivo y aplicación es importante que los y las participantes (equipo docente y estudiantes) se presenten, en un primer momento, con su información personal (Tabla 9) y, luego, compartan sus sentimientos e imágenes sobre el futuro (Tabla 10 y 11) a partir de una serie de preguntas disponibles en las plantillas (Figuras 10 y 11).

Tabla 9

Análisis del Juego Rompehielos

ROMPEHIELOS	
Objetivo	Aplicación
Ayuda a los estudiantes a vencer la timidez inicial que suele darse en un primer encuentro, colabora con la participación y abre espacios de confianza.	La idea es que esta dinámica colabore en la construcción de imágenes iniciales futuro a través del debate. Se pide a estudiantes que se giren hacia la persona sentada a su lado. Durante 5 min, se presentarán con información personal, para luego adoptar una presentación cruzada abierta al resto del grupo. El paso siguiente es compartir un sentimiento sobre su futuro y la pareja, en el caso de que la visión sea catastrófica, tiene que hacer una devolución esperanzadora a su compañero/a.
Referencias: Design Council UK.	

Nota: elaboración propia.

⁷ <https://www.canva.com/>

Tabla 10

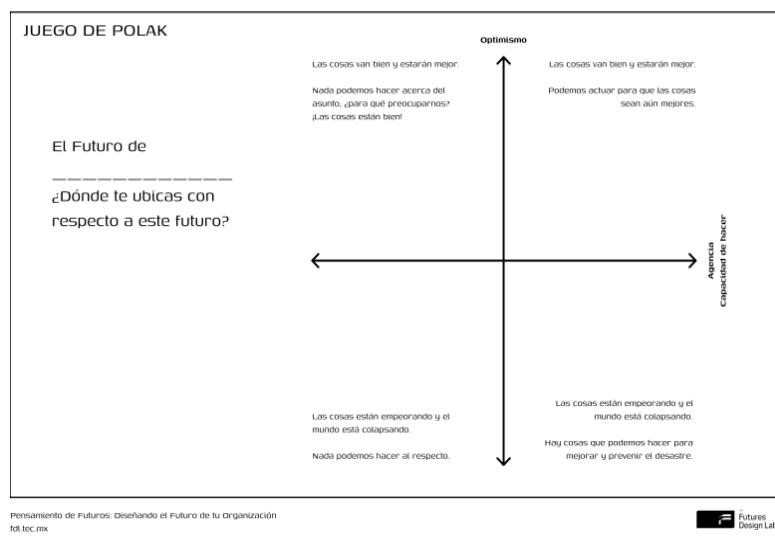
Análisis del Juego de Polak

JUEGO DE POLAK	
Objetivo	Aplicación
Permite observar la variación de perspectivas del grupo. Es útil para que docentes identifiquen el nivel promedio de optimismo o pesimismo en el grupo.	Consiste en crear una cuadrícula de cuatro cuadrantes basada en las dos dimensiones y pedir a los/las estudiantes que se ubiquen en el cuadrante que refleja sus puntos de vista. Deben pensar en dos ejes en relación con la perspectiva El futuro: si será mejor o peor y la capacidad de influir en él. Debido a las diferentes personalidades, biografías y experiencias, los participantes terminan en cuadrantes diferentes. Al final, se puede debatir sobre cómo cada estudiante llegó a su cuadrante y qué piensan sobre la postura de los demás.
Referencias: Creado por Stuart Candy inspirado en el libro de Fred Polak "The image from the Future".	

Nota: elaboración propia.

Figura 10

Plantilla Juego de Polak



Nota: Adaptado de *Futures Design Lab*, por Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño del Tecnológico de Monterrey, (s.f.), <https://fdl.tec.mx/es/recursos>

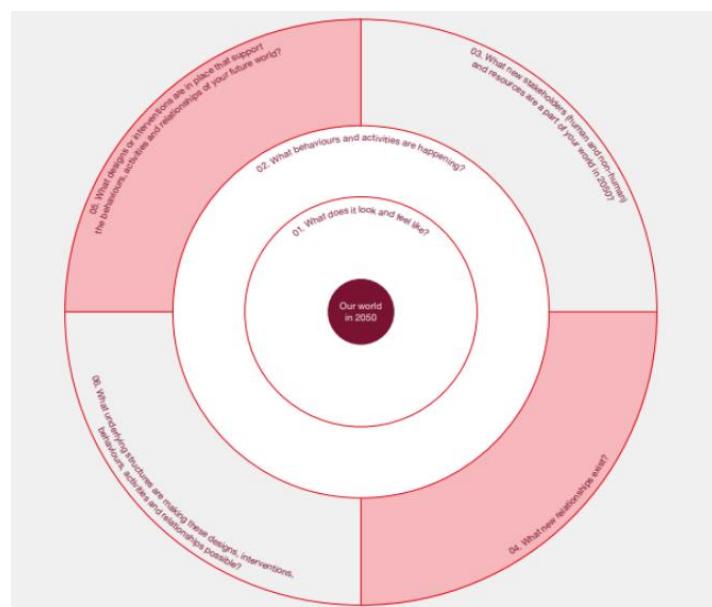
Tabla 11

Análisis de la herramienta Visión de Futuros

VISIÓN DE FUTUROS	
Objetivo	Aplicación
Propone imaginar mundos en 2050, brindando la posibilidad de tener esperanzas sobre los futuros; y articular una visión de futuros más amplia.	<p>PARTE 1: Se lee el guión de la visión, mientras que estudiantes cierran sus ojos. Se reflexiona en silencio y bajo las siguientes preguntas, se escriben los pensamientos en post-it o se buscan imágenes en la nube o e crean con IA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 01. ¿Cómo se ve y se siente? 02. ¿Qué comportamientos y actividades están sucediendo? <p>Una vez que todos hayan compartido, agrupe las notas Post-it. e imágenes en temas.</p> <p>PARTE 2: Se suman nuevas preguntas al siguiente anillo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 03. ¿Qué nuevos actores (humanos y no humanos) y los recursos son parte de Tu mundo en 2050? 04. ¿Qué nuevas relaciones existen? 05. ¿Qué diseños o intervenciones existen? 06. ¿Qué estructuras subyacentes están haciendo que estos diseños, intervenciones, comportamientos, actividades y relaciones sean posibles? <p>Hacer un dibujo, palabra o frase como clave de los futuros imaginados. ¿Qué se destaca? ¿Qué resuena? ¿Y ahora qué? ¿Hay nuevas relaciones en la visión? ¿Podrías tomar medidas para avanzar hacia otros futuros alternativos?</p> <p>A partir de aquí se toman decisiones para comenzar a abordar el proyecto grupal.</p>
Referencias: Design Council UK.	

Figura 11

Plantilla Visión de Futuros



Nota: Adaptado de *Systemic Design Toolkit*, por Design Council, (2022),

https://issuu.com/designcouncil/docs/systemic_design_toolkit_new_v7

- **Explorar la indagación.** Con el objetivo de integrar ritmos de exploración situada, reflexión y análisis crítico (acción-pausa-acción) en espacios colectivos tendientes a favorecer la indagación, comprensión y co-construcción del conocimiento. Para ello, se propone el uso de herramientas analizadas en las Tablas 12 y 13, y representadas en las Figuras 12 y 13.

Tabla 12

Análisis de la herramienta Why 5?

LOS 5 POR QUÉ	
Objetivo	Aplicación
A través de preguntas repetidas de por qué, se espera descubrir la raíz de un problema, para llegar a una posible solución válida. También se puede aplicar en la Etapa de Testeo.	1. Comienza con la definición del problema/tema: Describir claramente el problema o el daño que se quiere analizar. 2. Preguntar "¿Por qué?": Hacer la primera pregunta "¿Por qué ocurrió este problema?" y escribir la respuesta. 3. Repetir la pregunta: Tomar la respuesta anterior y volver a preguntar "¿Por qué ocurrió eso?". 4. Continuar hasta la raíz: Seguir preguntando "¿Por qué?" hasta que la respuesta revele la causa raíz del problema. 5. Implementar soluciones.
Referencias: Design Council UK; Hong Kong Design Centre, Institute of Design Knowledge	

Figura 12

Hoja de ruta de los "Cinco Por Qués?

STAGE 2 - DEFINE

5 WHYS 五個為甚麼

State your problem 當下想解決的問題

DT Base

Why is it happening?
為甚麼會有這個問題?
↓

Why is that?
為甚麼會這樣?
↓

Why is that?
為甚麼會這樣?
↓

Why is that?
為甚麼會這樣?
↓

Why is that?
為甚麼會這樣?

HONG KONG DESIGN CENTRE / INSTITUTE OF DESIGN KNOWLEDGE

Nota: Adaptado de *Institute Design Knowledge*, por Hong Kong Design, Centre, (s.f.),
<https://www.idk-hkdc.org/toolkit/idkdttoolkit>

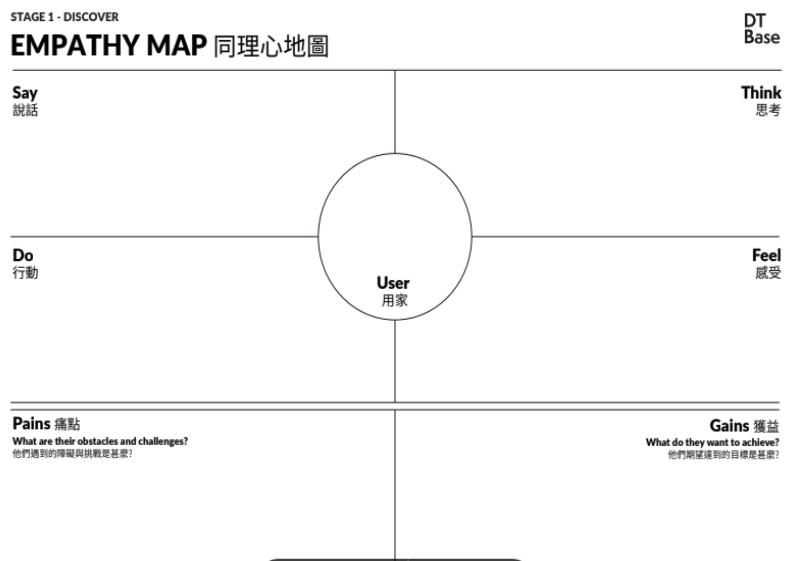
Tabla 13

Análisis de Mapa de Empatía

MAPA DE EMPATÍA - DESIGN THINKING	
Objetivo	Aplicación
Ayuda a sintetizar las observaciones y descubrir insights inesperados al definir al usuario.	Se trata del uso de post-it (etiquetas removibles) para visualizar, sintetizar, desglosar, ordenar, relacionar, priorizar y compartir conceptos, procesos e ideas. También, se usará la plataforma https://kumu.io/ para generar mapeos de sistemas, conceptos y personas
Referencias: Hong Kong Design Centre / Institute of Design Knowledge	

Figura 13

Plantilla Mapa de Empatía



Nota: Adaptado de *Institute Design Knowledge*, por Hong Kong Design Centre, (s.f.), <https://www.idk-hkdc.org/toolkit/idkdttoolkit>

- **Componer con diversidad.** Conformar equipos-skateholders inter (con estudiantes de distintas orientaciones) y transdisciplinarios, por ejemplo, con la integración de docentes de distintos campos disciplinarios como la sociología, el arte o la ingeniería de materiales y con invitados especiales al taller incubadora, para generar sinergias entre saberes y contribuir a la innovación plural. Ejemplos considerados en las Tablas 14 y 15.

Tabla 14

Análisis de metodología y movimiento Café Social

CAFÉ SOCIALTECH	
Objetivo	Aplicación
<p>Aporta eficacia y flexibilidad para producir una conversación con valor e inteligencia colectiva, en grandes y diversos grupos de personas.</p> <p>Sirve al equipo docente como guía de observación.</p>	<p>Inspirado en The Word Café como dispositivo "donde la conversación humana es clave para el futuro". Se organiza la simulación de un espacio de café con la participación de estudiantes e invitados expertos y de la comunidad para dialogar en torno a tópicos en mesas como estaciones donde aprender y conversar sobre tecnologías emergentes, habilidades sociotecnológicas y digitales, comunicación visual, cine, literatura, biología y que otros que sean de interés y necesarios para abordar los proyectos.</p>
Referencias: https://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/SpanishwhatisTWC.pdf	

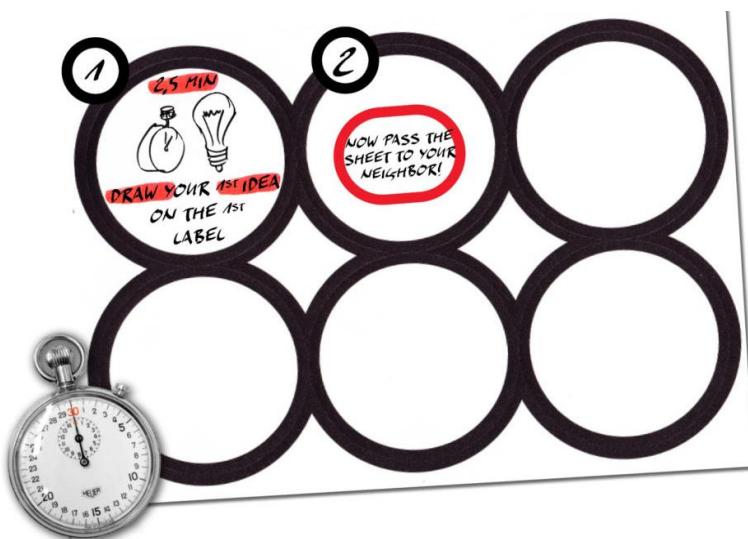
Tabla 15

Análisis de la herramienta Brainraiting

BRAINRAITING	
Objetivo	Aplicación
Generar una buena cantidad de ideas creativas con el fomento de la colaboración y el pensamiento en libertad.	Dibujar ideas colaborativamente en tiempo breve. Similar al Brainstorming. Cada estudiante dibuja una primera idea en la etiqueta superior izquierda de una hoja de 6 etiquetas. Después de 2 a 5 minutos, los participantes pasan la hoja a otro grupo de estudiantes, todos en la misma dirección. Ahora, este nuevo grupo (el vecino) dibuja una nueva idea en la segunda etiqueta, construyendo sobre las ideas previas que encuentra en la hoja. El ejercicio se repite hasta que las 6 etiquetas de la hoja se han llenado.
Referencias: https://manaulthinking.com/metodos/brainwriting/	

Figura 14

Plantilla de Dibujo de Ideas



Nota: Adaptado de *Manual Thinking*, (s.f.), <https://manaulthinking.com/metodos/brainwriting/>

- **Testear futuros.** Poner a prueba maquetas o prototipos, también llamados provotipos, porque tienen la intención de prototipar futuros para provocar en el presente. Éstos pueden ser guiones, artefactos o sistemas de escenarios futuros que tendrán que ser probados por la comunidad con el fin de integrar su feedback al proceso de co-creación y finalmente, convencer para transformar (Tabla 16, Figura 15).

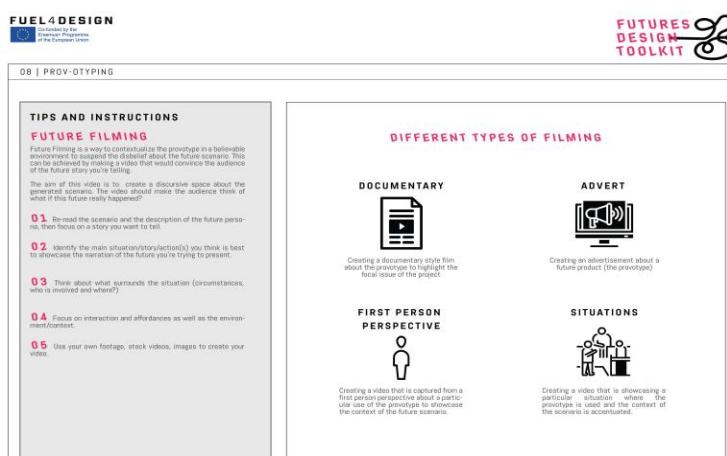
Tabla 16

Análisis de la herramienta Filmar el Futuro

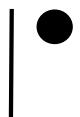
FILMAR EL FUTURO	
Objetivo	Aplicación
Propone contextualizar el prototipo que abordó el grupo en una factibilidad creíble para suspender la incredulidad sobre el escenario futuro. Se invita al grupo a convencer a la audiencia sobre la narrativa y el prototipo propuesto. PROVOTIPO = Prototipar + Provar	Pasos: 01 Releer el escenario y la descripción del futuro. persona, luego concéntrate en la historia que quieras contar. 02 Identificar la situación/historia/acción principal que cree que es lo mejor es mostrar la narración del futuro que estás intentando presentar. 03 Pensar en lo que rodea la situación: circunstancias, ¿quién está involucrado y dónde? 04 Centrarse en la interacción y las posibilidades, así como en el entorno/contexto. 05 Convencer a través de la comunicación. Recurso a elección: pieza audiovisual, podcast.
Referencias:	
Fuel4Design consorcio entre la Escuela de Oslo de Arquitectura y Diseño, Politecnico di Milano, Universidad de the Arts London y ELISAVA.	

Figura 15

Hoja de ruta Provotipo



Nota: Adaptado de *Future Design Toolkit*, por Fuel4Design consorcio entre la Escuela de Oslo de Arquitectura y Diseño, Politécnico de Milano, Universidad de Arte de Londres, ELISAVA, Co-funded by the Erasmus Programme of the European Union. (2021), http://www.fuel4design.org/wp-content/uploads/2021/04/00-IO4_FUTURES-DESIGN-TOOLKIT_APR21.pdf

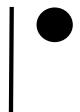


Es preciso indicar que mencioné varios dispositivos pedagógicos como la dinámica de rompehielos, el juego de Polak, la plantilla de mapeo, y el roadmap de iteración o feedback que se propondrán a lo largo del desarrollo de la materia. Dichos dispositivos responden a la denominación de “kit de herramientas”, porque están integradas en un conjunto de herramientas esenciales para abordar temas complejos dentro de las áreas de diseño propuestas.

El alcance de la investigación me llevó a encontrar un número considerable de kits en relación con diversas maneras de realizar actividades de diseño específicas y su origen de formulación. Es por ello, que acerco la Carpeta de Drive “kits de herramientas” como repositorio usable en la materia ⁸.

- **Kit de herramientas:** Su principal objetivo es facilitar el desarrollo de la Alfabetización en Futuros, el Pensamiento Sistémico, el Design Thinking y el Diseño Circular para estudiantes de diseño mediante la práctica y la creación. Por otro lado, proporciona a docentes el material indicado para facilitar el proceso de enseñanza y la convergencia de estas áreas del diseño y también, una fuente de inspiración o provocación del propio oficio docente. El uso del kit de herramientas incluye una serie de pasos a seguir para lograr los resultados esperados en cada fase del trabajo práctico propuesto en el PTD, además de ser el instrumento para abordar la complejidad del campo de Diseño de Futuros. Sin embargo, su aplicación no tiene que ser secuencial; los pasos pueden seguirse o adaptarse según la naturaleza del proyecto y el resultado de diseño deseado. Asimismo, variables como el contexto, los recursos disponibles y las limitaciones de tiempo, impactarán en la elección y combinación de las herramientas a implementar. En líneas generales, estos dispositivos se presentan en forma de:
 - a) Plantillas para identificar aspectos específicos según requerimientos de cada una de las fases que componen el Diseño de Futuros: Preparación, Previsión, Percepción, Acción, Iteración.
 - b) Un dispositivo de diagramación que colabora con el conjunto de herramientas para que estudiantes puedan desglosar o analizar el problema, pregunta o tema.
 - c) Hojas de ruta que ayudan a construir y generar ideas y conceptos.

⁸ <https://shre.ink/KitHerramientas>



Bajo estas fibras alternativas, es que diseñar el nuevo Plan de Trabajo Docente de la asignatura electiva Diseño de Futuros como aporte a la inminente reforma del PE, con el aporte de una actividad y un trabajo práctico integral, será en su condición primaria el escenario de transformación y la respuesta estratégica a las dinámicas cambiantes de una era que requiere de nuevos modos de entretejernos en nuevos futuros imaginados a experimentar.

4.2. PERCEPCIONES

En este segmento, me fijé como meta registrar, en carácter de mayor relevancia, las voces de estudiantes de las orientaciones de Indumentaria, Producto y Textil de D.I. que estén cursando su tercer y cuarto año de la carrera. En un segundo lugar, me dirigí a los cuerpos docentes de los Talleres Verticales de Diseño de Indumentaria, Diseño de Producto y Diseño Textil y a docentes del área tecnológica y a la Directora Departamental de D.I., Mg. y Adj. del TV de Lenguaje Proyectual Gabriela Ciuró, por ser la responsable de planificar un trabajo práctico en 4to año sobre estudios de futuros. La misión fue conocer las posibilidades de implementación del nuevo campo de conocimiento sugerido en mi propuesta de intervención pedagógica.

La recolección de información se llevó a cabo a través de formularios creados en la plataforma Google Forms, utilizando un diseño de encuesta cerrada para estudiantes y semi estructurada para docentes. Pensar en un formato cerrado para estudiantes respondió principalmente a la necesidad de agilizar el procesamiento de datos, sin descartar a futuro la posibilidad de un registro más democrático.

En la etapa de diseño del instrumento, simulé la proyección de un flyer de difusión, con el objetivo de presentar de manera sintética y atractiva la propuesta de la asignatura electiva "Diseño de Futuros", funcionando como un escenario prospectivo del PE y en la búsqueda de que los y las estudiantes se sintieran convocados a elegir esta asignatura para su desarrollo académico y profesional.

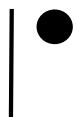
Figura 16

Propuesta de flyer de difusión



A continuación, presento el análisis de la encuesta, compuesta por un total de siete ítems de respuesta cerrada. El instrumento fue facilitado mediante código QR. Para garantizar la participación voluntaria, me acerqué, con el permiso de profesores, a cada taller vertical de los diseños con el fin de explicar a los estudiantes el propósito de mi trabajo y sensibilizarlos ante mi solicitud.

Para mi satisfacción, la muestra total de estudiantes estuvo compuesta por 109 participantes. Dividí el muestreo en estudiantes de tercero y cuarto año de la Orientación Textil, Indumentaria y Productos. Respondieron 22 estudiantes que cursan tercero y cuarto año del Taller Vertical de Diseño Textil; 18 estudiantes que cursan cuarto año del Taller Vertical de Diseño de Indumentaria, (los estudiantes de tercero no se encontraban en el taller el día de mi visita); y 69 estudiantes que cursan tercero y cuarto año del Taller Vertical de Diseño de Productos.



Los resultados sobre los ítems encuestados muestran:

a)- Plan de Estudios flexible y relevancia en asignaturas optativas y/o electivas.

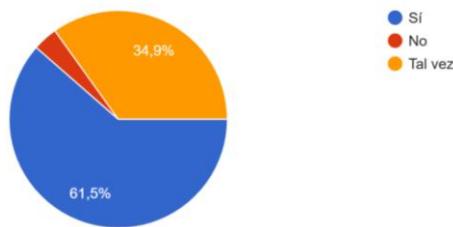
Existe un alto interés, expresado en 98 respuestas afirmativas, en poder personalizar su formación a través de la inclusión de una oferta tentadora de asignaturas optativas y/o electivas.

b)- Atracción por la propuesta Diseño de Futuros. Se evidencia un interés significativo por incorporar a la formación este nuevo campo del diseño.

Figura 17

Resultado de pregunta obtenido desde Google Forms

El flyer simula, sintéticamente, la propuesta de enseñanza de un nuevo campo del diseño: El Diseño de Futuros. ¿Te entusiasma la idea ficcional de cursarla?
 109 respuestas



c)- Reconocimiento en desarrollar competencias ecológicas y socioemocionales como transversales para la vida. Los resultados demuestran una elocuente valoración:

•Sí: 85 respuestas (78.0%) •Tal vez: 20 respuestas (18.3%) •No: 4 respuestas (3.7%)

d)- Enfoque de apertura. Ante la pregunta: ¿Si la materia estuviese abierta a estudiantes de todas las carreras de la FAUD, la seguirías eligiendo? Se registraron:

•Sí: 63 respuestas (57.8%) •No: 41 respuestas (37.6%) •Abstención: 5 respuestas (4.6%)

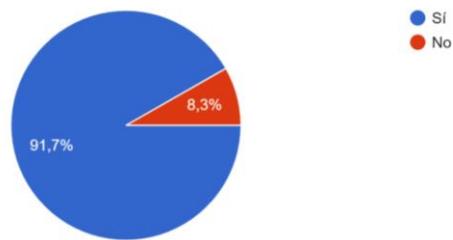
Esto demuestra que aunque hay mayoría a favor, existe una proporción importante que prefiere mantener un enfoque sólo al interior de la propia carrera.

e)- Apreciación en el enfoque inter y transdisciplinario del proyecto. Se reconoce casi unánimemente el abordaje de problemas complejos desde la perspectiva inter y transdisciplinaria.

Figura 18

Resultado de pregunta obtenido desde Google Forms

El curso culminará con la presentación de un proyecto colaborativo interdisciplinario en formato prototipo o simulación y una bitácora del proceso ...nidad es fundamental para abordar la complejidad?
 109 respuestas

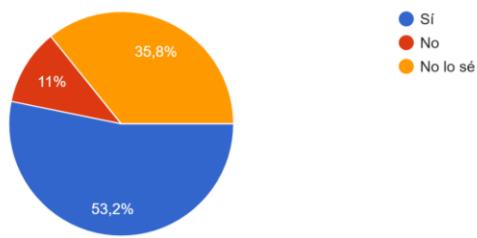


f)- Composición del equipo docente. Si bien se registra una mayoría a favor de equipos docentes interdisciplinarios, es evidente que los indecisos conforman una muestra que es necesario atender.

Figura 19

Resultado de pregunta obtenido desde Google Forms

¿Pensás que el equipo docente encargado de la materia tendría que estar integrado por profesionales de diversos campos como ciencias sociales, arte, ingeniería, ciencias naturales?
 109 respuestas



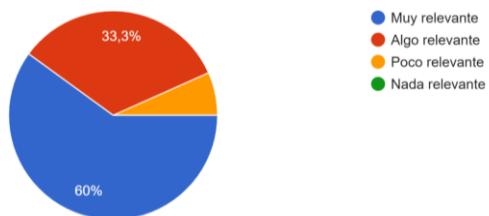
El presente análisis sintetiza los resultados relevados de la encuesta a docentes, donde la muestra conformada por un total de 15 colegas, arroja valoraciones altamente positivas y constructivas. De este modo, se observa:

- a)- Apoyo total hacia la Reforma de un PE que contemple asignaturas electivas y optativas.** Lo que valida la estrategia de flexibilización de la currícula.
- b)- Apoyo mayoritario hacia la asignatura específica (flyer).** Refuerza su implementación dentro de un cuerpo de electivas.

Figura 20

Resultado de pregunta obtenido desde Google Forms

El fyer simula, sintéticamente, la propuesta de enseñanza de un nuevo campo del diseño,
 ¿considerás relevante su inclusión para la formación de los y las estudiantes de la carrera de D.I.?
 15 respuestas



c)- Valoración de los enfoques pedagógicos propuestos. Apoyo total sobre el abordaje inter y transdisciplinario en las prácticas de diseño. Las competencias ecológicas y socioemocionales son “muy importantes” para el 60% de los/as docentes y “algo importantes” para el 40%; garantizando a estudiantes su tránsito académico positivo y la promoción de ciudadanía activa.

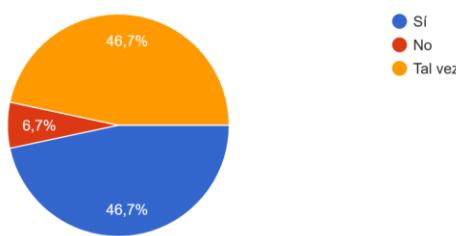
d)- Factibilidad y composición disciplinar. Se observa un reconocimiento potencial de integración de esta materia electiva para las cuatro carreras de la FAUD, pero con la cautela entendible de su concreta viabilidad en función de contenidos, espacio y recursos.

La integración del equipo docente con profesionales de diversos campos recibe apoyo, pero se evidencian reservas y una respuesta negativa.

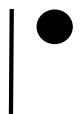
Figura 21

Resultado de pregunta obtenido desde Google Forms

¿Pensás que el equipo docente encargado de la materia tendría que estar integrado por profesionales de diversos campos como ciencias sociales, arte, ingeniería, ciencias naturales?
 15 respuestas



e)- Aplicación actual de herramientas de Futuros y Diseño Circular. Este bloque revela un campo fértil para la nueva asignatura, al identificar un conocimiento y uso incipiente de las metodologías. De los 15 docentes encuestados, 12 se corresponden



con el área proyectual, y si bien, 10 respondieron “Sí” a la aplicación de estudios de futuros en su materia, sólo 4 identificaron herramientas concretas ante la pregunta:

Si tu respuesta anterior fue que sí, ¿qué herramientas puntuales has utilizado para abordar la práctica?

- “*PESTEL / Cono de Futuros / Design Thinking*” (E1)
- “*Herramientas de Investigación cualitativa desarrolladas para la cátedra, y cada ejercicio en particular. Tamices y mapeos*” (E2)
- “*Construcción de escenario. Análisis de tendencias. Análisis usuarios futuros.*” (E3)
- “*Escenarios Futuros, Kit de Empatía, Mapa aspiracional, Espíritu Conceptual de Espacio (este último desarrollado x mí)*” (E4)

Esto demuestra que la propuesta no llega a un vacío, sino que puede potenciar prácticas ya en desarrollo y proponer nuevas herramientas detectadas.

Al responder abiertamente sobre el conocimiento e implementación de las herramientas de Diseño Circular desarrolladas por la Fundación Ellen MacArthur, sólo 10 docentes manifestaron sus respuestas, a saber:

- “*Sí. En Tecnología Textil 3*”. (E5) (E6)

Es materia en la que desarrollo mi labor. En el año 2021 propuse su uso en un trabajo práctico.

- “*Sí*”. (E7)
- “*Las conozco. No las he implementado*”. (E8)

El resto reportaron no conocerlas. Este análisis señala la clara oportunidad de aplicación.

f). Sugerencias cualitativas para enriquecer la propuesta. Sobre 5 respuestas abiertas, se rescatan aportes críticos valiosos, tales como:

- “*Indagar acerca de ¿quién o quienes proponen futuros determinados? ¿A quiénes benefician? ¿Qué podemos hacer para evitar esos escenarios? ¿Qué pasa si se los tensiona desde otra perspectiva?*”. (E4)

Aporta profundidad crítica desde la necesidad de incorporar a la asignatura una mirada crítico-política.

- Advierte que el formato de “*presentación*” de la asignatura “*depende de muchos factores*” así como el trabajo con “*la interdisciplina dependen del proyecto*” (E5)

Esto demuestra las consideraciones del contexto y la flexibilidad en la evaluación del proyecto.

Como conclusión final, la encuesta a estudiantes me permite asegurar que de concretarse la propuesta contaría con un respaldo significativo por parte de los estudiantes. Como recomendación implementaría material adicional y jornadas de sensibilización para comunicar más efectivamente los propósitos y estructura de la asignatura, a fin de ampliar la convocatoria con aquellas/os indecisos y así, transparentar aún más la propuesta. Por otro lado, que los colegas del área proyectual encuestado tengan una base de conocimiento y práctica en Diseño de Futuros y en algunas herramientas básicas, sugiere que el plan de la propuesta sería bien recibida y podría actuar como espacio de exclusividad, consolidación y profundización de estas competencias y habilidades. La integración del Diseño de Futuros en el nuevo PE de la carrera de D.I. parece no sólo deseable por parte de los estudiantes, sino factible con el apoyo de los docentes. En síntesis, considero que los resultados son de gran aliento para mi propuesta.

4.3. IDENTIFICANDO EL REPERTORIO DEL PTD DE DISEÑO DE FUTUROS

El recorrido explorado, la escucha y lo aprendido hasta aquí en cada capítulo son el soporte necesario para desplegar mi cosmovisión sobre la actualización y consiguiente nuevo enfoque de diseño como es la Alfabetización en Futuros, en una declaración de intenciones representada en la propuesta de intervención pedagógica hacia la planificación estratégica de la nueva asignatura electiva Diseño de Futuros y su Plan de Trabajo Docente.

Si bien desde el trazado del índice de contenidos del trabajo se puede observar que me propuse dialogar con la metáfora del recorrido de una muestra artística, es particularmente en el ensamble del PTD que considero desplegar la imaginación necesaria para que todo el recorrido del trabajo de intervención pedagógica (la obra) termine de cobrar el sentido deseado, con el compromiso de dar lo mejor posible.

En relación a las configuraciones didácticas que convocan la propuesta y la toma de decisión final, el desafío estuvo en las preguntas importantes que hice en el ejercicio de

re-pensar la práctica profesional docente: ¿Qué considero enseñar? ¿Qué es relevante para las y los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cómo voy a desplegar la enseñanza?

Figura 22

Simulación de portada visual de la asignatura en el Campus Moodle



Configuración

Asignatura electiva del Plan de Estudios 2027

Ciclo Integral

Denominación

DISEÑO DE FUTUROS

Duración

90 horas cátedra = 60 horas reloj = 1 cuatrimestre

40 horas reloj de interacción pedagógica +

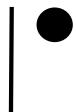
20 horas reloj de trabajo autónomo del estudiante.

Tiempo de cursada

1 vez por semana (3 horas)

Modalidad

Presencial



Destinatarios/as

Estudiantes del 4to año de las Orientaciones de

Indumentaria, Producto y Textil de la carrera de D.I.*

*Posibilidad de apertura a estudiantes de todas las carreras de la FAUD.

Equipo docente

Integrado por profesionales con claras competencias en Estudios de Futuros y otros campos disciplinares como las ciencias sociales, naturales, artísticas e ingenieriles que garanticen una enseñanza con enfoque interdisciplinario. Por otro lado, sugiero la promoción y adhesión de todo el cuerpo docente a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU como conjunto de metas y marco de actuación de los futuras/os diseñadores industriales en la preservación y protección de nuestro planeta, sus habitantes y recursos.

Filosofía de la asignatura

Es en el Diseño de Futuros, donde encontrarás la oportunidad para reconocer las ausencias y fisuras que como señales del pasado te permitirán imaginar y crear mundos futuros deseables. Invitamos a estudiantes curiosos a reflexionar sobre el papel del diseño en un contexto inter y transdisciplinario para abordar los problemas glocales complejos. Ampliarás tus conocimientos y habilidades con metodologías y herramientas propias de la investigación, anticipación y prospectiva, combinadas con la innovación, la visión sistémica y el diseño circular. A través de charlas teóricas, invitados especiales y el trabajo en taller, que se comportará como un espacio de incubación de ideas, aprenderás en acción colectiva a conectar, reimaginar, prototipar y cultivar soluciones más éticas para el planeta y las personas. El curso culmina con la presentación de un proyecto colaborativo.

Esta materia ha sido diseñada para seguir siendo diseñada, porque se enriquece y transforma con vos ¡La invitación a construir tu propio conocimiento ya está hecha!



Objetivos generales

- Integrar los conocimientos en Diseño de Futuros, con el Pensamiento Sistémico y el Design Thinking como activos creativos indispensables para la formación integral y disruptiva de los/as próximos/as estudiantes.
- Alfabetizar a estudiantes en el uso de futuros con sus perspectivas, competencias y técnicas, como caja de herramientas que empodera su imaginación, mejora su capacidad de anticipación, planificación e interacción con la complejidad.
- Proveer a estudiantes de habilidades y sensibilidad en la toma de decisiones que posibiliten una sociedad más inclusiva y sustentable, asegurando en su labor profesional una conciencia ciudadana activa y empática.

Objetivos operacionales

- Comprender los fundamentos del Diseño de Futuros para analizar la criticidad y la anticipación y proponer transformación y esperanza en la construcción inter y transdisciplinaria de futuros deseables sostenibles.
- Integrar la capacidad creativa para aplicar conocimientos de las ciencias sociales, humanidades y las ciencias naturales a las ideas y prácticas proyectuales con valor en soluciones éticas y resilientes a largo plazo.
- Explorar y aplicar diversos enfoques del ecosistema de áreas de diseño y futuros, sus kits de herramientas y estrategias que componen las condiciones para abordar problemas complejos glocales.
- Desarrollar competencias cognitivas, ecológicas, emocionales y sociales, en un ambiente de libertad, sensibilidad y alegría a lo largo del curso.

Resultados de aprendizajes previstos

Al finalizar la asignatura, se espera que las y los estudiantes sean capaces de:

- Articular los enfoques de estudios de futuros, la prospectiva estratégica y la innovación, especialmente aplicados a las transiciones hacia la sustentabilidad.

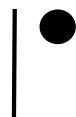
- Formular reflexiones críticas sobre propuestas de futuros alternativos que aborden los desafíos actuales desde perspectivas tecnológicas, éticas, ambientales y culturales.
- Conceptualizar visiones y proponer estrategias innovadoras sobre escenarios futuros plausibles o especulativos desde el trabajo colaborativo y en acuerdo inter y transdisciplinario.
- Diseñar, maquetar, prototipar o simular propuestas sean sistemas, artefactos o narrativas que permitan la exploración crítica, experiencial y encarnada de escenarios futuros resilientes.
- Documentar los procesos de investigación y creación como parte integral del aprendizaje.
- Evaluar el potencial de los resultados y los procesos proyectuales desarrollados, en un continuum de debate crítico.

Al finalizar la asignatura, se espera que la/el estudiante haya desarrollado un conjunto de habilidades:

- Escucha activa que requiere flexibilidad y salir del ego.
- Empatía que se requiere para trabajar sobre el bien común.
- Habilidades de investigación-acción y síntesis narrativa.
- Habilidades ecológicas para comprender nuestra dependencia planetaria y los impactos negativos que causamos a los ecosistemas.
- Creatividad y toma de decisión de temas complejos y la capacidad de expresarlos oralmente y por escrito a través de distintos medios audiovisuales.
- Habilidades para planificar el desarrollo personal en contextos interdisciplinarios.

Enunciación de contenidos a desarrollar en la asignatura

En relación a los contenidos de la asignatura y su secuencia, me apoyo en las palabras de Morin (2014) quien subraya que el conocimiento no puede comprenderse como acumulación de fragmentos, sino como un tejido complejo, en el que se articulan la diversidad, lo incierto y también las controversias. Desde esta perspectiva, la práctica docente no se reduce a la transmisión de un repertorio estanco con sus certezas asociadas, sino que se convierte en una práctica reflexiva que fomenta las intersecciones entre los saberes que aporte el grupo (docentes, estudiantes, comunidad) y la capacidad de encontrar nuevas respuestas.



- Introducción a los Estudios de Futuros, la Prospectiva Estratégica y el Diseño Ficcional y su vinculación con el Diseño Sistémico y el Design Thinking. Herramientas.
- Señales de cambio y metodología Escaneo de Horizonte.
- Análisis de Tendencias y Emergentes.
- Herramientas de pensamiento prospectivo y foresight.
- Herramientas clave del Diseño Circular y Design Thinking.
- Evaluación de escenarios y toma de decisiones en la incertidumbre. Herramientas.
- Narrativas de futuros alternativos y prototipado crítico.

A continuación, planteo el programa organizado en cinco recorridos simbólicos como momentos clave: Atreverse, Anticipar, Arribamos, Arte de narrar y Acción. Todos dentro de un espacio taller incubadora de experiencia viva, sensible y colectiva. El recorrido se alimentará en los gestos compartidos, los encuentros entre cuerpos y saberes, en la articulación del arte, la ciencia, la memoria y la invitación a imaginar y crear futuros.

Programa Analítico

Atreverse Sala 1

¿Qué son los futuros? Principios y fundamentos del pensamiento de futuros. Diferencias entre predicción, proyección y prospectiva. Cono de futuros. Fases del Diseño de Futuros. Arquetipos. Tipos de futuros. Entornos VUCA. Sistemas complejos. Mirar hacia atrás para mirar hacia adelante. Imágenes del futuro. Composición del Design Thinking. Composición del Diseño Sistémico centrado en el planeta y las personas.

Anticipar Sala 2

Señales de Cambio y Tendencias. Escaneando el mundo. Análisis de señales. Identificando Tendencias.

Arribamos Sala 3

¿Qué es un escenario? Representaciones. Tipologías de Futuros. Metodología de construcción de escenarios diversos. Criterios de circularidad aplicados a futuros.

Arte de narrar Sala 4

Contar historias/Storytelling. Antropomorfismo narrativo. Uso de la ficción.

Accionar Sala 5

Estrategias de acción. Ideación de artefactos o sistemas futuros (objetos prototipos, simulaciones o prototipos de experiencias). Retroalimentación.

Bibliografía

Berardi, F. (2020). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de posibilidad.* Buenos Aires: Caja Negra.

Berra, S. (2020). *Design Fiction For Social Awareness.* Politécnico di Milano.

Candy, S. & Gabrielian, A. (2022). *Futuring: A conversation.* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/364088419_Futuring_A_Conversation

Candy, S. (31 de octubre de 2018). Futuros experienciales: un breve resumen. El futurista escéptico Blog. <https://futuryst.blogspot.com/2018/10/experiential-futures-brief-outline.html>

Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida.* Buenos Aires: Taurus.

Design Council. (s.f.). *Systemic Design Framework.* Recuperado de: https://issuu.com/designcouncil/docs/systemic_design_framework_-beyond_net_zero

Dunne, A. & Raby, F. (2013). *Speculative Everything. Design, Fiction, and Social Dreaming.* The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England.

EcoDesign Circle (2025). <https://circulardesign.tools/>

Ellen MacArthur Foundation. (s.f.). <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/>

Fuel4Design (2021). *Future Design Toolkit.* Co-funded by the Erasmus Programme of the European Union.

Gardetti, M. A. y Delgado, Ma. L. (2019). *Manual de moda sostenible.* Almuzara.

Manual Thinking (s.f.). <https://manualthinking.com/en/>

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan*. Experimenta.

Meadows, D. (2008). *Thinking in Systems*. UK: Earthscan.

Meadows, D. (s.f.). <https://donellameadows.org/systems-thinking-resources/>

Miller, R. UNESCO (2018). *Transforming the future: anticipation in the 21 century*. London: Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644>

PNUD Argentina. (2022). Explorando futuros.

<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ar/PNUDArgent--ES>

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.

Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano*. Buenos Aires: Caja Negra.

Scolari, C. A. Y Albarello, F. (2022). *Interfaces: redes, ecología y evolución*.

Hipertext.net, (25), 1-3. <https://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/408522>

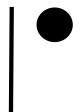
Stef, S. (2021). Diseño de Futuros [Podcast]. <https://search.bbva.com/bbva>

Sterling, B. (2005). *Shaping Things*. MIT Press.

Voros, J. (2017). *Big pictures in futures: A review of the 'Futures Cone ' and its extensions*. *Foresight*, 19(4), 550- 557. <https://doi.org/10.1108/FS-06-2017-0026>

Diseño Pedagógico de la propuesta

La concepción de diseño de la propuesta está pensada para poner en diálogo continuo contenidos, enseñanzas, aprendizajes reconocidos con sus espacios, tiempos y tecnologías, en el análisis, la reflexión colectiva y personal, y la co-creación de proyectos a partir de problemas. El recorrido de la asignatura contempla instancias de interacción y producción con correcciones del proceso en una retroalimentación presencial y asincrónica mediadas en el aula virtual de la FAUD y plataformas como Drive y Miro. Para cada encuentro se prevén estrategias que abarcan sesiones de debate en un Café SocialTech, instancias de juegos, análisis de casos, trabajo en grupos para desarrollar un proyecto centrado en la construcción de escenarios futuros, experimentar en



contextos simulados e invitados especiales al taller. La propuesta se trazó con los enfoques de un aprendizaje basado en problemas y proyectos, integrando el marco de los ODS. Asimismo, las charlas teóricas, el material bibliográfico, el uso de herramientas específicas y los dispositivos previstos para cada clase apoyarán a cada estudiante durante todo su proceso.

Evaluación

Serán indicadores de evaluación:

*Asistencia y participación durante el ciclo lectivo

*Manejo conceptual y operacional de los contenidos de la asignatura

*Presentación de avances de las prácticas propuestas en tiempo y forma

*Presentación de trabajo integrador según cronograma

Para su evaluación, cada grupo de estudiantes deberá entregar el trabajo práctico aplicado en formato a elección (maqueta, prototipo o pieza audiovisual) comunicada en una presentación oral; y una bitácora como performance de su aprendizaje personal en formato a elección (cuaderno físico o digital).

Se evaluará de manera integral tanto las competencias cognitivas, como socioemocionales y ecológicas en función de los objetivos de logro presentados en el trabajo práctico, componiendo una planilla de evaluación por rúbricas.

Hacia el interior de la asignatura aplico la dinámica de seguimiento de los indicadores que permitan al equipo docente identificar aciertos, errores, y la toma de decisiones para mejorar la planificación y así, lograr la autocrítica y trazabilidad que cada ciclo lectivo, con las personas que lo integran, se merece.



4.4. IDEACIÓN DE PIEZAS: ACTIVIDAD + TRABAJO PRÁCTICO

4.4.1. Fundamentación de la Actividad

El diseño de la siguiente Actividad de intervención breve e intensiva se fundamenta en la necesidad pedagógica de estimular la observación crítica para resignificar la propia creación; problematizar el diálogo con sistemas algoritmos como provocador conceptual sobre los supuestos y sus sesgos de relevancia, valor estético, cultural y territorialidad; y apropiarse del desplazamiento temporal creado a partir de interrogantes que visionan escenarios alternativos futuros para despertar la imaginación prospectiva. El formato grupal y de trabajo en taller favorecen la agencia reflexiva, el trabajo colaborativo y la capacidad de síntesis en espacios de tiempo acotado.

#ACTIVIDAD
PUNTO DE VISTA
NO HUMANO. Y AHORA QUÉ?



Tiempo: 2 horas Taller
estudiantes

Modalidad: grupal 4 a 6

Propósitos

- Analizar desde la observación crítica un diseño propio que simula ser una obra artística mediante la interacción con agentes de IA (chatbot), para su resignificación en contextos alterados.
- Ensayar el pensamiento prospectivo y la construcción de escenarios futuros en la incertidumbre.
- Integrar las perspectivas grupales humanas y no humanas en la creación de una narrativa atractiva.

Desarrollo

Etapa A

1-Busquen UN diseño propio que sea de su interés. Autoría de algún/a integrante del grupo.

2-Simulen ahora que SU diseño es una verdadera obra de arte y que está exhibida en un museo de la ciudad. ¿Se imaginan en cuál de todos los museos está participando su obra? ¿Ganaron algún concurso para llegar allí? ¿Qué otros interrogantes surgen?



3-Preparen el archivo de su diseño.

4-Suban el archivo a un chatbot (pueden ser dos sistemas de IA) que contenga los siguientes prompts (pueden sumar otros prompts):

- a)- ¿“Qué variables determinan que mi diseño se haya convertido en una obra de arte relevante dentro del museo?”*
- b)-“¿Qué determina que esta obra de arte sea elogiada por los críticos de arte y el público en general?”*
- c)-“¿Mi obra está representando de algún modo a mi ciudad?”*

Etapa B

1-Reflexión crítica y expansión prospectiva.

2-Nuestra obra viaja 50 años al futuro. Surgen nuevos interrogantes. ¡A despertar la curiosidad con nuevas preguntas entre los participantes del grupo y nuevas formulaciones para el “artefacto IA”!

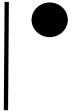
Componentes de Entrega

-Presentación oral con archivo síntesis narrativa en formato pdf.

-Tiempo de exposición: 3 min

Aspectos a Evaluar

- Profundidad en la reflexión
- Creatividad en la retroalimentación a partir de la integración digital y la interacción grupal.
- Promoción en la mirada prospectiva
- Diseño, claridad y lenguaje académico
- Trabajo colaborativo



4.4.2. Fundamentación del Trabajo Práctico Integral

Este TP expone el desafío que enfrenta la industria energética tradicional global y lo proyecta hacia una narrativa divergente situada en el año 2050 donde la participación comunitaria encuentra una resolución innovadora. Para ello, me basé en la citación breve de una serie temporal construida con tres eventos históricos y uno ficcional que actúan como marco narrativo y que serán leídos por el docente al iniciar el trabajo.

Aplico la extrapolación, ya que los futuros se pronostican con base en datos empíricos del pasado y presente, y la emulación especulativa. Se trata de un dispositivo pedagógico para explorar e imaginar cómo las decisiones de diseño hoy, pueden modelar visiones de futuros en tópicos de acción destinados a la transformación de la ciudad de Mar del Plata del 2050, en términos democráticos, sustentables y resilientes. Los estudiantes son invitados a trabajar en grupos e interpelados a actuar como consultores de diseño contratados por la Cooperativa ABrillar, con el desafío de proyectar sistemas, servicios o artefactos para uno de los nueve tópicos clave que componen esta nueva sociedad marplatense. El desafío central consiste en demostrar una visión holística sobre la propuesta de diseño: artefacto, sistema, servicio; donde cada "prototipo" debe dialogar necesariamente con los demás, reflejando la naturaleza interconectada de los problemas complejos que nos atraviesan hoy y mañana. Esta práctica busca inspirar y provocar debates, estimulando la reflexión crítica y la creatividad especulativa. Para ello, los estudiantes aplicarán metodologías de alfabetización de futuros, pensamiento sistémico, diseño circular y design thinking. El objetivo final es formar diseñadores/as con mentalidad de futuristas, capaces de construir el mundo que desean pensando en las próximas generaciones.

#TP INTEGRAL
DIÁLOGOS FUTUROS:
Tejer Mar del Plata 2050



Tiempo: 12 clases
estudiantes

Modalidad: grupal 4 a 6

Propósitos

- Analizar críticamente las consecuencias sociales, ambientales y económicas de los "blackouts" suscitados y la construcción de escenarios futuros resilientes.

- Comprender y aplicar herramientas metodológicas propias del Diseño de Futuros integrando el pensamiento sistémico, el diseño circular y el design thinking.
- Alcanzar una propuesta de diseño innovativa: artefacto, guión, sistema o servicio que responda a una transformación socio-técnica local profunda e interconectada con otros subsistemas.
- Comunicar y defender la propuesta demostrando capacidad de síntesis, trabajo colaborativo y reflexión ética.
- Documentar los procesos de investigación y creación como parte integral del aprendizaje individual en lo grupal.

Marco Narrativo

Donde comienza la historia

Primer escenario “Luz intermitente”, período 2019 - 2025:

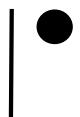
Un domingo de 2019, durante la celebración del Día del Padre en Argentina, “una cascada de fallas de apenas 30 segundos provocó el mayor apagón en la historia” de nuestro país. De hecho, los expertos llegaron a llamarlo el “apagón del siglo o balckout”, dado que más de 50 millones de personas se quedaron a oscuras; extendiéndose a zonas del sur de Brasil y parte de Uruguay. La recomposición total demandó 14 horas, con graves consecuencias en seguridad vial, salud y economía, incluyendo la pérdida masiva de alimentos por la ruptura de la cadena de frío. (“Apagón histórico”, 2023, sección sociedad, Página 12).

Un mes después, Manhattan se quedó a oscuras. Además de afectar al normal funcionamiento del subte, las llamadas de emergencia de personas atrapadas en ascensores aumentaron drásticamente. El comercio y las inversiones se paralizaron. (“Un apagón gigantesco”, 2019, sección sociedad, Deutsche Welle).

El lunes 28 de abril de 2025 millones de ciudadanos de España, parte de Francia y Portugal, vieron de repente cómo luces, aparatos y transporte público dejaban de funcionar. (“Apagones”, 2025, economía, El país).

Segundo escenario “Los gigantes”, período 2028 - 2049:

La producción energética mundial estuvo en manos de cinco corporaciones distribuidas una en cada continente, monopolizando el suministro y priorizando el abastecimiento a los centros de datos, restringiendo el acceso de la ciudadanía a ventanas de apenas 5 horas diarias, profundizando las desigualdades y limitando el desarrollo social.



Tercer escenario “Cooperativa ABrillar”, período 2050:

Ante la escasez energética mundial, un grupo de profesionales y participantes activos de la sociedad de nacionalidad brasileña y argentina (mayoritariamente, marplatenses), descubrieron cómo extraer y transformar energía limpia, mediante nanosensores piezoelectrinos implantados en corrientes marinas. Su misión es competir con la monopolización y democratizar el acceso energético. La Cooperativa ABrillar contrata equipos de diseño para proyectar un sistema socio-técnico que integre servicios, infraestructura y cultura, con el objetivo de abastecer en forma justa y eficiente hogares, instituciones y espacios públicos.

Consigna general

La propuesta se enmarca dentro de nueve tópicos de acción. Cada grupo de estudiantes (4-6) selecciona UN tópico para trabajar, respondiendo a la contratación por parte de la Cooperativa eléctrica ABrillar. Cada grupo desarrolla una propuesta integral que, si bien se centra en el tópico elegido, tiene que conectar con al menos otros dos tópicos (grupos) del sistema, demostrando una visión sistémica.

Tópicos de Acción

1- Movilidad urbana y accesibilidad

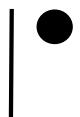
Algunas preguntas inspiradoras: ¿Funcionan los transportes viejos con la nueva energía? ¿Se diseñan nuevos vehículos? ¿Cómo se movilizan las personas? ¿Se comparten los viajes? ¿Las rutas son dinámicas? ¿Se reconvierten las estaciones de servicio de combustibles?

2- Espacialidad urbana y vivienda

Algunas preguntas inspiradoras: ¿Cómo la nueva energía redefine los espacios? ¿Las plazas se convierten en centros de carga y encuentro? ¿Cómo son las fachadas de los edificios? ¿Cómo se integran las viviendas? ¿Hay refugios de abastecimiento?

3- Turismo

Algunas preguntas inspiradoras: ¿Cómo se reinventa el turismo desde la soberanía energética? ¿Cómo educar al turista en el uso y cuidado de esta innovación energética? ¿Cómo se gestiona la huella energética del turista?



4- Identidad

Algunas preguntas inspiradoras: *¿Cómo se narra y celebra este hito histórico? ¿Qué nuevos rituales y símbolos surgen? Se crea el Museo de la Luz, ¿cómo es, dónde se ubica, qué obras lo componen? ¿Cómo se usa la luz (física y metafórica) para fortalecer la identidad vecinal? ¿Cómo se integra el lobo marino con el monumento a la nanoenergía?*

5- Salud pública y bienestar (Energía Vital):

Algunas preguntas inspiradoras: *¿Cómo ésta energía revoluciona la salud pública? Se amplían las campañas de vacunación, ¿cómo es la logística refrigerada? ¿Se crean centros de telemedicina comunitarios? ¿Se logra la producción local de algunos medicamentos que antes requerían otras condiciones energéticas? ¿Cómo ayuda este suministro con los tratamientos de salud mental?*

6- Soberanía alimentaria

Algunas preguntas inspiradoras: *¿La nueva energía permite cultivar alimentos en hidroponías o aeroponias barriales? ¿Conviven nuevos sistemas de cultivo con viejos? ¿Esta energía impacta en el desarrollo de nuevos alimentos saludables?*

7- Ecosistemas costeros

Algunas preguntas inspiradoras: *¿La instalación de los nanosensores se aprovecha para crear arrecifes artificiales que fomenten la biodiversidad? ¿Cómo se distribuye la energía hacia las ciudades cercanas y lejanas? La red de nanosensores además, ¿recolecta información vital?*

8- Tecnologías cotidianas

Algunas preguntas inspiradoras: *¿Cómo impacta esta nueva energía en las interfasas domésticas? ¿Se diseñan electrodomésticos y dispositivos alineados con el perfil de energía piezoeléctrica? ¿Se diseña una app para que usuarios puedan gestionar activa y conscientemente su consumo energético? ¿Hay cambios en hábitos digitales?*

9- Entretenimiento

Algunas preguntas inspiradoras: *¿Cómo se redefine la vida cultural y el ocio, especialmente en la nocturnidad? ¿Cómo son los festivales de música o las proyecciones al aire libre? En la nueva era se valoriza la contemplación del cielo*

estrellado, ¿cómo es la nueva iluminación pública? Hay más seguridad entonces, se proponen las llamadas caminatas nocturnas, ¿cómo son?

Desarrollo

Fase 1: Inmersión y Análisis Sistémico

- Clase 1-2: Elegir UN tópico de acción. Identificar el presente crítico y describir un futuro probable a partir del presente crítico. Investigación de agentes, infraestructuras y problemáticas. Recolección de datos. Aplicación de Herramientas: Mapas de contexto, CLA, entrevistas, otras.
- Clase 3: Síntesis de hallazgos. Desarrollar una propuesta de diseño especulativa que lleve a la reflexión de la problemática. Mapeo de conexiones. Primera puesta en común para cruzar ideas y armonizar el sistema.

Fase 2: Ideación y Desarrollo Proyectual

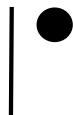
- Clase 4-5: Aplicación de Herramientas: brainstorming, SCAMPER, Cono de Futuros, mapas de empatía, cartas de megatendencias, drivers.
- Clase 6-7: Desarrollo intensivo de la propuesta. Definición del sistema/ artefacto/ servicio. Aplicación de Herramientas: portafolio de ideas, hojas de ruta, ACV, otras.
- Clase 8: Sesión de debate intergrupal. Feedback centrado en la coherencia interna y la integración sistémica.

Fase 3: Provotipado

- Clase 9: Producción de mockups, maquetas, storyboards o prototipo/provotipo físico o digital básico y rápido. Narrativa. Entrega intermedia (Borrador PDF con esquema narrativo + uno o dos materiales visuales).
- Clase 10: Testeo y ajustes. Aplicación de herramientas: pruebas de usabilidad, entrevistas, roadmap de iteración.

Fase 4: Comunicación

- Clase 11: Elaboración de la pieza de comunicación final (video, presentación interactiva, etc.). Ensayo. Preparación de la bitácora personal (carpeta física o digital).



Fase 5: Exposición final

- Clase 12: Presentación oral (10 min por grupo + 5 min de preguntas) del proyecto simulando una defensa frente a la cooperativa eléctrica ABrillar.

Componentes de Entrega

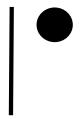
-Artefacto narrativo: Una pieza de diseño en formato físico (maqueta, instalación, objeto interactivo, servicio, prototipo) o audiovisual (cortometraje, experiencia inmersiva, podcast dramatizado, otro) que encarne un aspecto clave del futuro diseñado.

-Presentación Oral: Defensa del proyecto. Tiempo de exposición: 10 min + 5 min pregunta

-Bitácora del viaje personal: Un documento físico o digital (ej: en Miro o PDF) que registre todo el proceso, la investigación, la construcción del escenario y una reflexión final.

Aspectos a Evaluar

- Mirada prospectiva y coherencia interna
- Integración del pensamiento sistémico y circular
- Creatividad en la propuesta
- Diseño, claridad y lenguaje académico
- Trabajo colaborativo
- Gestión del tiempo del proyecto



4.5. HILAR LOS MOMENTOS DE EVALUACIÓN

Desde la perspectiva de Anijovich y Cappelletti, la evaluación es concebida como una oportunidad que trasciende su poder de control para recorrer cada fibra del proceso de aprendizaje (2017) de cada estudiante. De este modo, pensar en los momentos de evaluación implica asistir a una mirada profunda sobre los distintos tiempos de cada clase y en cómo el estudiante, desde su individualidad y su integración colectiva, está presente en ese tiempo-espacio-evaluación que lo dispone como sujeto de conocimiento. El estudiante no es un sujeto apático, sino que es una persona activa, entusiasta que, al analizar, aplicar y autoevaluarse constantemente a lo largo de un curso, navega en un “océano de incertidumbre” (Morin, 2016, p. 28) que es necesario atender desde nuestro rol docente.

En este tránsito, entender que “todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de ilusión”, me lleva a sostener que no debemos (docentes y estudiantes) considerar al error como una falla o un faltante de, sino “una fuente de información para revisar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 32) que permitan avanzar en la comprensión y así, mejorar el aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes (Camilioni, 2010).

En el mismo sentido, tanto docentes como estudiantes debemos adjudicar al error un valor que hasta hace unos años no le era bienvenido. Un valor que es necesario para que cada estudiante logre avanzar o mejorar en sus conocimientos. Un proceso evaluativo que se quiere significativo y sensible con la capacidad de “retroalimentar al estudiante sobre sus propios procesos y logros” (Anijovich, 2017, p. 23).

Los instrumentos de evaluación que se proponen a continuación, no son meramente una aplicación técnica, sino que los concibo como dispositivos sensibles capaces de capturar la esencia del marco teórico en el que inscribo la propuesta y mi visión de la complejidad. Una complejidad que implica hilar los procesos de evaluación de los aprendizajes, de dialogar con el terreno abierto e intrincado del área de conocimiento propio que es el Diseño de Futuros y de advertir la participación individual en el trabajo colectivo.

De esta manera, los dispositivos propuestos conforman un ecosistema de evaluación que comprende herramientas vivas que valoran los aprendizajes alcanzados en situaciones de feedback que enriquecen el proceso de enseñanza y el proceso de

aprendizaje. Se integran así, tres sistemas que a su vez se entrelazan: la calidad de la producción colaborativa; el registro del camino personal; y la evaluación formativa para la mejora continua de la materia.

- **Rúbricas:** estrategia que permite tanto a docentes como estudiantes, la categorización, desglose y visualización concreta de los niveles de logro de los propósitos e indicadores que integrarán la construcción de la rúbrica.

A continuación, plasmo el diseño de rúbrica para evaluar los objetivos de aprendizaje del Trabajo Práctico Integral utilizando como disparador la plataforma asistida por IA ⁹, para luego editarla casi en su totalidad con los criterios que verdaderamente se ajustan a mi objetivo, a saber:

Tabla 17

Diseño de criterios de rúbrica

	Aspectos a Evaluar	Puntaje
1	Capacidad de análisis crítico de los “blackouts” y sus impactos	12
2	Organizar y relacionar datos, encuestas y fuentes de información	12
3	Aplicar estratégicamente las diversas metodologías y los kit de herramientas asociados	14
4	Diseñar un artefacto, guión, sistema o servicio innovativo y ético integrado al proyecto colectivo	14
5	Participación activa de todos los estudiantes del grupo	12
6	Coherencia y uso de lenguaje académico	8
7	Diseño de la presentación	8
8	Claridad y precisión oratoria en la exposición	8
9	Capacidad de alimentar la bitácora de viaje personal	12

⁹ <https://edtk.co/rbk/566381>



Niveles de logro:

Avanzado	Satisfactorio	En proceso	Inicial
----------	---------------	------------	---------

Observaciones:

Espacio para completar con un feedback de carácter más personal.

- **Bitácoras como performance:** buscan trascender la pedagogía tradicional que valora únicamente el resultado final. Se propone a cada estudiante llevar una bitácora a modo de registro documental de todo su proceso personal, dentro del marco colectivo del proyecto, como un acto de aprendizaje en sí mismo que captura ideas individuales, interacciones y obstáculos superados o no. Bitácoras físicas o audiovisuales en formatos a elección y posible combinación.
- **Plan de seguimiento:** diseñar registros sistemáticos que permitan, al equipo docente, evaluar todo el recorrido de la asignatura, con el objetivo de transparentar y visualizar los éxitos, aprender y mejorar de los errores o falencias y desechar cuando el monitoreo así lo disponga.

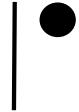
Instrumentos de recolección:

- a) **Café SocialTech:** al inicio del ciclo, permite el registro del grupo de estudiantes.
- b) **Encuestas abiertas:** al final del ciclo lectivo, es fundamental conocer la opinión de cada estudiante frente al programa analítico, actividad, trabajo práctico integral, y disponibilidad del kit de herramientas implementado. Insumo vital de información cualitativa.

Recurso: Google Forms.

Algunas preguntas posibles:

- b1) ¿Qué "salas" del programa te resultaron más útiles para tu formación? ¿Podrías decirnos por qué? ¿Hubo falencias en el contenido? ¿Cuál/es?
- b2) En líneas generales, tanto de la actividad como del TP integral, ¿sentiste que fueron acordes con tus expectativas? ¿Creés que hay algo para cambiar, mejorar o desestimar?



b3) ¿Te parecieron relevantes los aportes de invitados especiales para tu aprendizaje?

b4) En relación a las lecturas y herramientas propuestos, ¿considerás que fueron de apoyo? ¿Qué herramientas destacarías? ¿Eliminarías alguna?

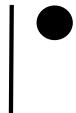
b5) ¿Te sentiste acompañada/o por el equipo docente en toda tu trayectoria?

c) **ID digital de invitados especiales:** llevar un registro por cada docente especialista o persona invitada al taller: nombre, tema preparado, aportes al ciclo, tiempo de participación, registro de apreciaciones de los y las estudiantes al finalizar la escucha, pregunta final solicitada al invitado/a para que deje asentada su experiencia y posibles sugerencias curriculares. *Recursos: ID vía Drive. Pregunta final vía WhatsApp (texto o audio).*

d) **Planilla valorativa de kit:** componer el registro de cada metodología y herramienta utilizada a lo largo del curso. Para ello se requiere contar con la valoración de cada docente como de cada uno de los y las estudiantes.

Recursos: Excel o Google Sheets. Ejemplo: [Planilla Valorativa Kit.xlsx](#)

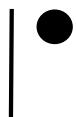
El análisis y reporte de los datos integrados de las encuestas, ID de invitados y planilla valorativa de kit de herramientas serán los insumos para armar un informe que, además, permitirá al equipo docente revisar las recomendaciones operativas hacia la planificación del próximo PTD. Se pensarán así, en nuevas estrategias didácticas, recursos humanos e instrumentales.



CAP 5

**NUEVOS ABRIGOS, NUEVOS CUERPOS:
LA POTENCIA DE RESTAURAR**





5.1. REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo fue para mí, más que un proyecto académico, la curaduría de un manifiesto pedagógico. Un museo con salas donde poder reimaginar nuevos modos de enseñar y de aprender. Un convite urgente a repensar la formación en Diseño Industrial desde una perspectiva crítica y anticipatoria.

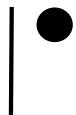
En cada capítulo fui tejiendo sonidos en un hilar de indagaciones multidimensionales: institucionales, disciplinares y personales, que me llevaron a revisar las herencias y a concluir que la propuesta de asignatura electiva Diseño de Futuros no será un instrumento al servicio exclusivo del mercado, sino una propuesta ética, prospectiva y resiliente. Su ideación responde a dos estímulos concretos: por un lado, la reforma del Plan de Estudios de la carrera con su apertura flexible y, por otro, la certeza de que el diseño no sólo tiene la capacidad de crear objetos, sino también la responsabilidad de configurar los mundos del mañana. Porque hoy, más que nunca, diseñar exige cuidado, intención y comunidad.

La fase de investigación sobre metodologías y herramientas en la Alfabetización de Futuros fue un trayecto con ciertas dificultades debido al hallazgo tan diverso y extenso. Sin embargo, este desafío me permitió advertir una perspectiva particular de aplicación: pensar desde nuestro Sur Global. La idea no es copiar modelos, sino recrear y combinar desde el descubrimiento de nuestras propias experiencias y realidades.

La propuesta de la asignatura Diseño de Futuros no busca sumar un tema más al Plan de Estudios, sino habilitar la posibilidad de que suceda algo distinto. Es sostener que su enseñanza puede ser un lugar de reparación de cuerpos y paisajes. Es guiar a las y los estudiantes en un proceso creativo que involucre sus memorias y deseos. No se trata de imponer los futuros posibles: es conversar, coser, desarmar y volver a coser.

Para ello, es vital:

“Abrir la creación. Es necesario pensar en nuevas paletas de construcción de contenidos, con instalaciones dinámicas que integren lo análogo y lo digital en la exploración y prototipado de ideas con otros/as: estudiantes, docentes, campos disciplinares y comunidad. Abrir la puerta y la ventana de las aulas. Abrir la universidad. Abrir el cuerpo y el conocimiento. Debemos generar un conocimiento de código abierto, usable en construcciones transdisciplinares, impulsado por los desafíos de resolver las preguntas-problemas que nos atraviesan —la escasez de recursos, la desigualdad social, el consumismo, las



migraciones, la violencia de género, el racismo—, sabiendo que ya no resulta útil aplicar recetas clásicas de planificación en una hoja A4, y que los nombres propios se diluyen frente a la potencia de la creación colaborativa” (Maggio, Feola, pag:2022).

Desde esta mirada, el oficio docente se revela como una práctica reflexiva porque enseñar implica un ejercicio permanente de introspección sobre uno mismo y en mediación con otros y otras. No existen fórmulas perfectas. Cada clase, cada conversación, cada práctica se asemeja, desde la metáfora del Aleph de Borges, a un punto en movimiento donde todo converge, donde múltiples pensamientos se entrelazan en el deseo por descubrir un pulso de lo posible, de lo inclusivo, de dar sentido.

Este movimiento no termina acá. El Plan de Trabajo Docente no pretende ser un modelo cerrado, sino una invitación a seguir curándolo, como un hilo más en este gran tejido que es nuestra carrera de Diseño Industrial y que seguimos urdiendo juntxs.

Son fuentes de inspiración y me orientan:

Las enseñanzas de los maestros.

La mirada de anticipación y la observación de todo lo que me rodea.

La resolución de situaciones/problemas y el trabajo con otros.

Las palabras y la lectura.

El arte, la biblioteca, la nube.

El viaje.

Mis pies en el mar.

La industria nacional, el comercio justo y el cuidado de los ecosistemas.

La ciudad, los relatos y su gente.

Los pueblos originarios y la memoria.

Un café en mi mano.

Mi familia, amigxs, colegas y estudiantes.

La aventura con errores más que con aciertos.

Preguntas más sus respuestas...

REFERENCIAS

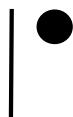
- Adams, C. (2024). *Eco-Anxiety Toolkit*. UNSCHOOL. Disrupt Design.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2021). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Editorial Paidós.
- Anijovich, R., Domingo, A. (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*. AIQUE Educación.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Berardi, F. (2020). *Futurabilidad: La era de la impotencia y el horizonte de posibilidad*. Caja Negra.
- Berra, S. (2020). *Design Fiction For Social Awareness*. Politécnico di Milano.
- Bourdieu, P (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Califa, J. (2023). *Ayer, mañana y hoy. Guía metodológica de Diseño de Futuros*. Laboratorio Futuros, UdeSA. El Gato y La Caja.
- Camilloni, A. W. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*.
http://www.fadu.edu.uy/patio/wp-content/uploads/downloads/2011/11/Modalidades-y-proyecto-de-cambio-curricular_Camilloni.pdf
- Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación* 5(7), 7-32.
- Candy, S. & Gabrielian, A. (2022). *Futuring: A conversation*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/364088419_Futuring_A_Conversation
- Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Galicia Gutemberg.
- Colosi, C. (s.f.). *The double diamond of speculative design*. The Fountain Institute.
<https://www.thefountaininstitute.com/blog/the-double-diamond-of-speculative-design>
- Contreras Domingo, J. (2016). *Tener historias que contar: profundizar narrativas*. La Educación.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.
- Coria K. & Porta Massuco C. (2020). *Galaxia inter: una introducción a las problemáticas interdisciplinarias*. SECAT.

- Correa, M. L. (2018). El fenómeno del diseño de autor en la Argentina contemporánea. *Revista de Diseño*, 15(2), 45-60
<https://doi.org/10.1234/rd.2018.12345>
- Chiroleu, A. (2017). La universidad en los gobiernos Kirchner: la expansión de oportunidades y sus matices. *Revista voces en el Fénix*. 3(65), 66-73.
- Cross, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel Lingüística.
- Díaz Barriga, F. (2005). *El aprendizaje basado en problemas y el método de casos*. En: Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw Hill.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores.
- De Ketele, J. M. (2008). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. Universidad Católica de Lovaina.
- Deleuze, G. (2006). *¿Qué es el acto creativo?*, *Two Regimes of Madness: Texts and Interviews 1975–1995*. Semiotext(e), págs. 312–324.
- Design Council. (s.f.). *Systemic Design Framework*. Recuperado de:
https://issuu.com/designcouncil/docs/systemic_design_framework_-_beyond_net_zero
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Drucker, P. (2014). *La gerencia efectiva*. Debolsillo.
- Dunne, A., & Raby, F. (2013). *Speculative everything: design, fiction, and social dreaming*. MIT press.
- EcoDesign Circle (2025). <https://circulardesign.tools/>
- Ellen MacArthur Foundation. (s.f.). <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/>
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1).
<http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Universidad de Valencia.
- Foucault, M. (1984). *De otros espacios, heterotopías*. Traducido de *Arquitectura, Movimiento, Continuidad*, (5), págs. 46-49. Disponible en:
<https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia.en/>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Fuel4Design (2021). *Future Design Toolkit*. Co-funded by the Erasmus Programme of the European Union.
- Funtowicz S., y Ravetz, J. (1993). *La ciencia posnormal. La ciencia con la gente*. Cap. 1. Icaria.
- Gardetti, M. A. y Delgado, Ma. L. (2019). *Manual de moda sostenible*. Almuzara.
- Gay, A., & Samar, L. (2007). *El diseño industrial en la historia argentina*. Ediciones Tec.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata SL.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata SL.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. PRE-TEXTOS.
- Hang, B. y Muñoz, A. (2019). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas*. Caja Negra.
- Haraway, D. (2004). Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. *En Lectora* (10), 13-36.
- Lion, C. Comp. (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Novedades educativas.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan*. Experimenta.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones*. Cap. 2. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Cap 4. Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde.
- Maggio, M. (2022b). *Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia*. DIDAC, (80 JUL-DIC), 62-69.
- Martinez, B. (2009). Informe anual de la Carrera de Diseño Industrial. FAUD. UNMDP.
- Meadows, D. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*. The Sustainability Institute. <https://donellameadows.org/archives/leverage-points-places-to-intervene-in-a-system/>

- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Miller, R. (2013). *Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method*. UNESCO
- Miller, R. (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351048002>
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Pensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Bases para una reforma educativa. Nueva Visión
- Morin, E. y otros. (2003). *Educar en la era planetaria*. Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morin, E. (2014). *La epistemología de la complejidad*. Universidad de Granada, Gaceta de Antropología, N°20 artículo 02 – ISSN02147564
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Morin, E. (s.f.). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf>
- Odetti, V. (2016). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-lmites-posibilidades-metaphora>
- Odetti, V. (2020). *De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos digitales*. Educación y Tecnología.
<https://redaccion.pent.org.ar/sites/default/files/2023-06/De%20lo%20hipermedial%20a%20lo%20performativo.%20Odetti.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984>
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Pacto para el Futuro*.
<https://www.un.org/es/content/pact-for-the-future/>
- Pérez Gómez, A (2017). *Pedagogías para tiempos de complejidad*. Homo Sapiens.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Centro Global para la Excelencia del Servicio Público: [Informe de desarrollo humano]*.
<https://unfccc.int/es/news/pnud-informe-de-desarrollo-humano-2014>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Centro Global para la Excelencia del Servicio Público: [Explorando futuros]*.

- <https://www.undp.org/sites/g/files/zskqke326/files/migration/ar/PNUDArgent--ESEExplorando-Futuros-final.pdf>
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Sadin, E. (2022) La era del individuo tirano. Buenos Aires: Caja Negra.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidos.
- Scolari, C. A. Y Albarello, F. (2022). Interfaces: redes, ecología y evolución.
Hipertext.net, (25), 1-3. <https://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/408522>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma.
Revista del currículum y formación del profesorado, 9,2
- Stef, S. (2021). Diseño de Futuros [Podcast]. <https://search.bbva.com/bbva>
- Sterling, B. (2005). *Shaping Things*. MIT Press.
- Torp, L. Y Sage, S. (1998) *El aprendizaje basado en problemas*. Amorrortu.
- UNESCO. (2023, 2 de diciembre). Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Audrey Azoulay, con motivo del Día Mundial de los Futuros <https://es.unesco.org/news/mensaje-directora-general-unesco-audrey-azoulay-motivo-dia-mundial-futuros>
- Voros, J. (2017). *Big pictures in futures: A review of the 'Futures Cone 'and its extensions*. Foresight, 19(4), 550- 557.
<https://doi.org/10.1108/FS-06-2017-0026>
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.
- Yedaide, M.M. Y Porta, L.G. (2020). Pedagogías descoloniales, investigación narrativa y el paradero epistemológico de la formación docente en un sur global. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(1). 217- 228.
- Zabalza, M. A. (2000). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes. Universidad de Santiago de Compostela*. http://www.uptc.edu.co/export/descargas_autoevaluacion/d7.pdf.



Normativas FAUD, UNMDP

OCS UNMDP 679/89. (1989). Creación de la Carrera de Diseño Industrial. Plan 1989.

OCS UNMDP 124/92. (1992). Modificación del Anexo OCS 679/89, Plan 1989.

OCA FAUD 2092/95. (1995). Plan 1995 Diseño Industrial.

OCS UNMDP 2160/96. (1996). Plan 1995 Diseño Industrial.

OCS UNMDP 1864/07. (2007). Modificación Plan 1995.

OCA 1026/17. (2017). Texto Ordenado Plan 2007 Diseño Industrial.

OCA FAUD 129/15. (2015). Primer Foro Académico FAUD.

OCS UNMDP 002/17. (2017). Texto Ordenado Plan 2007 Diseño Industrial.

OCS UNMDP 71/18. (2018). Plan de Desarrollo Institucional.

OCA FAUD 176/18. (2018). 3er Foro académico FAUD "Encuentro para la revisión
curricular de las carreras de grado".

ANEXOS

1. Guión Encuesta a estudiantes.

a)- ¿Te gustaría contar con un Plan de Estudios que te permita elegir parte de tu trayecto formativo en función de tus intereses?

Sí

No

Tal vez

b)- ¿Te parece relevante que el próximo Plan de Estudios de la carrera de D.I. contemple asignaturas electivas y optativas?

Sí

No

Tal vez



c)- El flyer simula, sintéticamente, la propuesta de enseñanza de un nuevo campo del diseño: El Diseño de Futuros. ¿Te entusiasma la idea ficcional de cursarla?

Sí

No

Tal vez

d)- Esta asignatura además, aspira a formarte en competencias ecológicas, emocionales y sociales, en un ambiente de libertad, sensibilidad y alegría a lo largo del curso. ¿Lo considerás importante para tu vida estudiantil?

Sí

No

Tal vez

e)- Si la materia estuviese abierta a estudiantes de 4to año de todas las carreras de la FAUD: Arquitectura, D.I., TUCA y Gestión Cultural, ¿la seguirías eligiendo como propuesta electiva?

Sí

No

f)- El curso culminará con la presentación de un proyecto colaborativo interdisciplinario en formato prototipo o simulación y una bitácora del proceso individual. ¿Estimás que el trabajo con otras disciplinas y la comunidad es fundamental para abordar la complejidad?

Sí

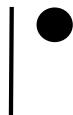
No

g)- ¿Pensás que el equipo docente encargado de la materia tendría que estar integrado por profesionales de diversos campos como ciencias sociales, arte, ingeniería, ciencias naturales?

Sí

No

No lo sé



2. Guión Encuesta a docentes.

a)- ¿Te parece significativo que una venidera reforma de Plan de Estudios de la carrera de D.I. contemple asignaturas electivas y optativas?

Sí

No

Tal vez

b)- El fyer simula, sintéticamente, la propuesta de enseñanza de un nuevo campo del diseño, ¿considerás relevante su inclusión para la formación de los y las estudiantes de la carrera de D.I.?

Muy relevante

Algo relevante

Poco relevante

Nada relevante

c)- Esta asignatura además, aspira a preparar a estudiantes en competencias ecológicas y socioemocionales, en un ambiente de libertad, sensibilidad y alegría a lo largo del curso. ¿Lo crees importante para lograr un tránsito académico positivo y la promoción de una ciudadanía activa?

Muy importante

Algo importante

Poco importante

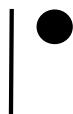
Nada importante

d)- Pensás que sería posible y relevante que la materia estuviese abierta a ser una electiva para estudiantes de 4to año de todas las carreras de la FAUD?

Sí

No

Tal vez



e)- Si tu rol docente se desarrolla en una materia del área proyectual, ¿se trabaja con los enfoques y herramientas de estudios de futuros, la prospectiva y/o el diseño ficcional?

Sí

No

Aún no, pero el equipo docente tiene intenciones de implementarlos

Mi rol docente compete a otra área de conocimiento

f)- Si tu respuesta anterior fue que sí, ¿qué herramientas puntuales han utilizado para abordar la práctica?

g)- ¿Conocés las herramientas de Diseño Circular desarrolladas por la Fundación Ellen MacArthur? ¿Las has implementado en alguna práctica de tu asignatura?

h)- El curso culminará con la presentación de un proyecto colaborativo interdisciplinario en formato prototipo o simulación y una bitácora del proceso individual. ¿Estimás que el trabajo con otras disciplinas y la comunidad es fundamental para abordar la complejidad?

Sí

No

i)- ¿Pensás que el equipo docente encargado de la materia tendría que estar integrado por profesionales de diversos campos como ciencias sociales, arte, ingeniería, ciencias naturales?

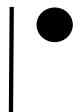
Sí

No

Tal vez

j)- ¿Tienes alguna sugerencia que pueda enriquecer la discusión sobre el tema?

.....



AGRADECIMIENTOS

Llegar al final de este momento me llena de felicidad, y particularmente de gratitud. Fue un recorrido colmado de aprendizajes que no podría haber alcanzado sin el apoyo y la paciencia de muchas personas.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director Dr. Jonathan Aguirre por su acompañamiento incondicional y sus precisas devoluciones.

Un enorme recuerdo a los y las docentes de los seminarios de la CEDU que me acercaron lecturas tan reveladoras; me enseñaron la importancia de la formación en el oficio y son los responsables de la potente transformación que siento.

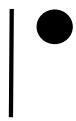
De manera especial, dedico este gran logro a Hernán, Ciro y Lisa, por ser el motor de mis días y por entender mis momentos de ausencia durante las largas horas de trabajo. A mi mamá, porque me enseñó a ser quien soy.

Otro afectuoso agradecimiento es para mis amigas (que no nombro una por una porque son muchas, ¡por suerte!) por la paciencia que tuvieron al escucharme tras hablar y hablar del tema. A mis compañeras y amigas docentes que me apuntalaron en los momentos de duda.

Un logro que comparto con todxs!

GRACIAS!

D.I. Mariana C. Feola



QR de acceso a Carpeta Drive

