

Oliveira, A. S; Couto, R. M. de S. (2014). Poderá o ensino do design no Amazonas ser emancipatório? In: Couto, R. M. de S. (et all.) *Design em situações de ensino-aprendizagem: 20 anos de pesquisa no Laboratório Interdisciplinar de Design/Educação*. Rio de Janeiro: Rio Book's.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir el concepto de traducción cultural y promover la oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza del diseño. Se realizó una exploración bibliográfica de matriz cualitativa y un abordaje crítico respecto de la lectura e interpretación de textos. Los resultados indicaron que es necesaria la construcción de nuevos supuestos metodológicos que conduzcan a una enseñanza del diseño que dialogue con las especificidades culturales.

Palabras clave: Enseñanza - Diseño - Traducción cultural - Emancipación - Metodología.

Abstract: This paper aims to discuss the concept of cultural translation and opportunities to think about the teaching of Design. Using a qualitative array of literature, the study was developed using a critical approach with regard to the reading and interpretation of texts. The

results indicated the need for construction of new methodological assumptions with a view to achieving a design education that dialogue with the cultural specificities.

Keywords: Teaching - Design - Cultural translation - Emancipation - Methodology.

(*) **Alexandre de Oliveira.** Doutor em Design, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, com doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra sob a orientação do sociólogo Boavenura de Souza Santos. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Bahia, FEBA. Licenciado em Música pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL. Como docente, já atuou em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e ensino superior). Atualmente, é docente credenciado no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia PPGSCA-UFAM e Coordenador de Pesquisa da Fucapi, além de Líder do Grupos de Estudos e Pesquisas em Design na Amazônia - GEPDAM. Interesses de pesquisa: pesquisa, metodologia, ensino do design, cultura e identidade cultural e design social.

Tiempo de evaluar los tiempos. Reflexiones en torno a las estrategias pedagógicas

Actas de Diseño (2019, diciembre),
Vol. 29, pp. 131-134. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2016
Fecha de aceptación: febrero 2017
Versión final: diciembre 2019

Mariela Marchisio y Emiliano Mitri (*)

Resumen: Durante años se ha debatido si las asignaturas de las carreras de grado debían ser anuales o semestrales. Sin embargo en la última década han aparecido una cantidad de instancias de formación aleatorias abiertas, nominadas de diversas maneras, que abarcan desde viajes de estudios hasta workshops y talleres intensivos, que ponen en juego otras variables de duración y de velocidad de reacción frente al desafío proyectual de los trayectos educativos.

Palabras clave: Enseñanza - Universidad - Diseño - Tiempo - Articulación.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 134]

Un día, el día vendrá o el día no vendrá
(Paul Virilio)

Los trayectos educativos relacionados a la enseñanza del diseño demandan porosidades, de modo que puedan ser interceptados por experiencias diversas que contribuyan a ejercitar desde otros y desde todos los espacios del saber, estimulando actitudes creativas, transversales, que se operativicen a partir de la aplicación de conceptos y experiencias de diversos campos; que promuevan actitudes asociativas, incorporando otras tecnologías y velocidades imperantes en los escenarios de incertidumbres contemporáneos. Autores como Zygmunt Bauman (2008) y Edgard Morin (1999) coinciden en que

los filósofos de la educación de la era moderna sólida concebían a los maestros como lanzadores de proyectiles balísticos y les instruían sobre como asegurarse que sus productos mantuvieran trayectorias prediseñadas, mientras que en la actualidad los trayectos debieran ser indeterminados, flexibles y adaptables. No es casual que al asociar a la educación con la noción de trayecto, aparezca la necesidad de estimar tiempos y duraciones estancas y predeterminadas para obtener resultados, algunas veces dudosos. La organización de los tiempos en esa era moderna sólida de la que hablan Bauman y Morin, se asoció casi matemáticamente a los tiempos del trabajo y el descanso, y de ese modo se llegó a un diseño de tiempos educativos, organizando turnos, semestres, y descansos

anuales absolutamente alineados con el modelo fordista de ordenación industrial. Los escenarios contemporáneos en los que las jornadas laborales se flexibilizaron en tiempo y en espacio, mas asociados a la noción de modernidad líquida de la que hablan los mismos autores, plantean un desafío y demandan respuestas superadoras de los momentos en los que todo estaba ordenado en bloques horarios, parece imprescindible poner en debate y en crisis las relaciones entre tiempo y espacio que dominaron las lógicas educativas de los últimos siglos. ¿Cómo aprehender una situación así, sino por la aparición de un nuevo tipo de intervalo? Si el espacio, a través de la geometrización de los ámbitos educativos (aulas, patios, etc) la organización y el tiempo, a través de su medición (los años académicos, las currículas, las horas, etc) han presidido asimismo la regulación de los modos de abordar la transmisión de conocimientos. ¿No será momento de enfrentar esa lógica y arriesgar estrategias para tentar mecanismos de superación de la crisis dominante? Paul Virilio, en *La Velocidad de Liberación* (1997) expone “la actividad ya no es tanto espacial como temporal, el hombre móvil y después automóvil se habrá convertido en motil”.

A causa de los diferentes escenarios, actores intervinientes en los procesos educativos y programas que interactúan en la complejidad imperante, los trayectos educativos debieran admitir y hasta favorecer fluctuaciones. Esto hace necesaria una estructura en la que los límites de las áreas se puedan alterar para permitirlos, promoviendo la aparición de entornos que permitan abrir un abanico de oportunidades de exploración y experimentación lo más amplio posible, con capacidad de afectar sustancialmente la definición de las fronteras o la reconfiguración de los límites entre los saberes.

Los objetivos van cambiando de dirección y el ejercicio de enseñar a aprender debe garantizar la adaptación a esos cambios de direcciones y aprehenderlas. Las trayectorias de aprendizaje actualmente demandan estrategias semejantes a la misilística inteligente (en lugar de la balística tradicional), que admite cambios de direcciones sobre la marcha, trayectos en los cuales tiene la misma jerarquía, aprender como desaprender lo andado, a partir de desarrollar la capacidad del debate permanente, de comprender que las verdades terminan siendo presupuestos de época que se desmontan por nuevas verdades y que entonces las formas de enseñar a aprender deben arriesgar nuevas velocidades, nuevas experiencias, nuevos ordenes o desordenes temporales. La interpretación del proyecto educativo como dispositivo abierto, evolutivo, estratégico y táctico a la vez, solo puede ser asumido a partir de la asociación entre diagramas operativos que al modo de los nuevos mapas de batalla, cartografie los espacios del saber para iniciar su transformación, a la vez que determine posibles evoluciones y respuestas operativas capaces de articular los movimientos, a veces, incluso caóticos por difusos, por indeterminados e inciertos, a la vez que flexibles, no muy alejado de la estrategia militar contemporánea.

Una de las rupturas que intentamos debatir en esta presentación se plantea en la concepción que se tiene de la institucionalización del conocimiento en las profesiones y de la movilidad de los actores académicos (alumnos,

docentes, egresados), es decir la ruptura del currículum rígido (heredero del modelo de la Universidad de París) y la necesidad de instalar un currículum flexible (relacionado con el modelo de la universidad norteamericana). La transición entre ambos modelos, pareciera ser la de un modelo híbrido, que sin perder la identidad de la organización de las instituciones educativas revitalice el trabajo del grado. Este concepto de orden interno, basado en las relaciones flexibles más que en vínculos categóricos, no tienen nada que ver con la antigua noción de totalitaria absoluta, continua y estable de la composición clásica ni con la posición moderna, sino con una concepción más abierta y paradójica de la idea de orden como disposición. Un nuevo tipo de orden flexible que se presenta más predispuesto a la generación de procesos/debates que a la de objetos/certezas. La construcción de una relación entre todos estos actores promueve el intercambio de opiniones y la reflexión permanente, trascendiendo no solo el concepto de docente emisor de conocimientos y alumnos receptor, sino también las duraciones y periodicidad de estos procesos, pero pro sobre todo incluye en esta relación a otro tipo de actores, como las empresas, los egresados, la comunidad en su conjunto. No se trata tanto de obtener respuestas sino de activar reacciones, con el objetivo de configurar paisajes de saberes contemporáneos. Vivimos un escenario formativo que instala hoy la mirada en una constante “situación de alerta”, pero que también permite intuir un espacio que se resiste a ser etiquetado y que proclama, el definitivo trastocamiento de aquellas relaciones seculares entre realidad y virtualidad, entre permanencia y fugacidad, entre rutina y cambio, confundidas hoy en nuevas geografías de experiencias heterogéneas, a veces caprichosas y caóticas. La estrategia de transformación de un modelo de transmisión de conocimientos en el nivel superior, conlleva incertidumbre, puede generar inestabilidad y duplicar las problemáticas (las heredadas más las nuevas). Por ello, se ha intentado incursionar en una estrategia de transición, el modelo híbrido que citáramos anteriormente, que posibilite pasar gradualmente de la rigidez a la flexibilidad sin perder la identidad institucional, preservando la herencia de una tradición histórica y cultural. Una circunstancia implícita en los supuestos, es que el resultado de la transición no es un modelo puro, sino que es necesario diseñar desde el inicio un proceso conducente a un modelo de universidad de contenido híbrido: un modelo producto de distintos elementos culturales, temporales, espaciales, prácticas e intencionalidades.

Un plan de estudios que apueste a la formación de profesionales listos para la vida (y no como acumulo de conocimientos que los alista para programas televisivos) debe asumir el desafío de equilibrar en su estructura, ya sea los múltiples intereses particulares y específicos de la disciplina y la región (el espacio) como los múltiples intereses de la época (el tiempo). Las condiciones para tal equilibrio pueden diferir en los distintos programas académicos con el plus de que además esos programas inferirían seguramente de otra manera en su espacio y tiempo, pero el almanaque tendría que cumplir en su estructura con todos los postulados.

El rol de la enseñanza, debiera consistir en colaborar a que el alumno supere la simple acumulación de información, ayudarlo a saber organizar y administrar el conocimiento, estimular una inteligencia asociativa, que sin perder de vista el conocimiento instrumental específico, posibilite la construcción de un conocimiento abarcativo, transversal, interdisciplinar. Podemos esgrimir el axioma: Nadie que sea solo un arquitecto, puede llegar a ser un gran arquitecto.

Las universidades públicas debemos ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, más que nunca debemos apuntar a “ser contemporáneas”, superando las meras demandas de “profesionales que se inserten en el mercado del modelo capitalista”, que por otra parte ya puede asumirme como un modelo histórico, en plena crisis. Entonces ¿Cuáles son los nuevos “mercados” del saber?

En los últimos diez años se ha impulsado el diseño de eventos que apuestan a la integración de contenidos, mixtura de docentes de distintas cátedras, pero también de distintas procedencias, egresados y estudiantes. Esto se consiguió con figuras como la del profesor invitado, el profesor itinerante y el asociado. Comenzó en las carreras de posgrado y luego derramó en las carreras de grado con el formato de talleres proyectuales de cursado intensivo con una consigna específica que relaciona demanda del medio, temática y espacio de interpretación/intervención. Estas experiencias fueron generando una importante dinámica y crecimiento didáctico-pedagógico en el plantel docente y permitió desmontar las estructuras cerradas de espacios áulicos. Los alumnos participaban con gran interés, pero sin embargo esto no se evidenciaba como reconocimiento formal en su trayecto de formación de grado. Lo mismo sucedía con los viajes de estudio o los intercambios estudiantiles de menos de tres meses de duración en el extranjero.

Surgió entonces la necesidad de poner a debate esta necesidad, a la vez que asumir que estos trayectos intensivos de duraciones cortas, que contradecían directamente las prácticas tipificadas de treinta semanas de duración que estaban absolutamente incorporadas como verdades absolutas en relación a la enseñanza del diseño, generaban un plus de conocimiento a veces no alcanzado por los formatos históricos, debían ser acreditados de alguna manera en la historia académica de los estudiantes que participaban activamente de ellos. Desde FAUD se implementó un sistema de estímulo-reconocimiento a estos trayectos alternativos que los estudiantes realizan, bajo diversos formatos (workshops, clínicas, viajes de estudio, entre otros), a través de la certificación y acreditación de los mismos como asignatura reconocida bajo la nominación de Experiencias Proyectuales Alternativas. Esta asignatura no posee un programa, ni siquiera un tiempo de dictado, ni un docente a cargo, sino que apuesta a potenciar y valorar desde las lógicas del sistema imperante, a institucionalizar y legitimar certificando estos trayectos aleatorios a los que se está incentivando, a través de un sistema de equivalencias, en miras de futuras transformaciones de los planes de estudio que desmonten justamente esa lógica dominante de medición del tiempo

y geometrización del espacio como garantía de transmisión de conocimientos, que nos conduce a preguntarnos: ¿Cómo se mide el pensamiento, cuánto vale? ¿el tiempo es la única unidad de medida? ¿Y en todo caso, qué tiempo? ¿Qué significa evaluar? ¿Cómo se evalúa la construcción de conocimientos?

Asumimos la evaluación como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia cambios de conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos, supone entonces, la comparación entre los objetivos propuestos a una actividad y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los objetivos, las condiciones, los medios, etc., pues la razón de ser de la evaluación es servir a la acción. Dice Stenhouse (1984) “para evaluar hay que comprender (...) el profesor debería ser un crítico y no un simple evaluador”. Cada alumno es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales. Un modelo educativo que se propone para la cátedra, pretende contemporizar la atención al individuo, junto con los objetivos y las exigencias sociales. Se trata, como expresa Tonuchi, en síntesis de poner a cada uno en situación de decir lo que piensa de cada cosa que se discute en la certeza de cada uno piensa algo y de que vale la pena que todos lo sepan. Se propone fijar cuatro momentos de crítica evaluativa:

- Crítica valorativa del contexto: en este momento se fijan indicadores de valoración en relación al grupo de alumnos que participan de la experiencia, sus procedencias y actitudes frente al trabajo en equipo, en relación al espacio físico en el cual se desarrolla y en relación al espacio temporal de la misma.
- Crítica valorativa del proceso llevado a cabo por el alumno: en este momento se establecen las metas de valoración del proceso llevado a cabo de manera individual, en cuanto a interrelacionar la historia personal de cada estudiantes, sus actitudes y aptitudes en cuanto al trabajo en equipo y los mecanismos que puso en juego para arribar al resultado propuesto.
- Crítica valorativa de los resultados obtenidos al final del proceso: resulta importante en esta instancia valorar y fijar metas en relación al equipo completo de trabajo, esto incluye aspectos contextuales, individuales de cada sujeto de conocimiento (estudiante y equipo docente o comunidad que participa de la experiencia), estos resultados no son solo cuantitativos y demostrables en exposiciones o ploteos de laminas sino también cualitativos en relación a comportamientos y conformaciones del equipo humano.
- Crítica valorativa del diseño de la programación: Resulta imprescindible en todo proceso de evaluación revisar íntegramente los resultados que se fueron obteniendo en todos los planos y en relación a todas las metas fijadas para poder retroalimentar el proceso y obtener lineamientos a mejorar en los procesos subsiguientes.

Este trabajo pretendió reflexionar acerca de las instancias de aprendizaje que ponen en juego, tiempo, velocidad, modos de relación, de evaluación y de sociabilización, que ameritan repensar las estructuras estancas

e inconexas de muchos planes de estudio de nuestras carreras de grado, así como ensayar otras instancias de validación que damos en llamar, el valor de pensar. En síntesis continuar apostando a interceptar nuestros programas académicos con trayectos otros, en cierto modo indisciplinados que permitan enriquecer la formación de alumnos, docentes, egresados y de la comunidad en su conjunto.

Le Corbusier, Rossi, Testa, Einsenmann, Koolhaas. Más o menos un abismo de incompreensión separa a cada uno de estos protagonistas de la arquitectura, del otro. Y sin embargo llegan a armar una familia extraña. Tienen en común una vigorosa fidelidad. Fidelidad a la arquitectura y al diseño, a un diseño crítico, sin duda y también a la vida propia de un ser humano. Aristóteles la llamó en la Ética nicomaquea una buena vida, una vida formada. ¿En qué consiste su formación? Como venimos proponiendo a una formación esencialmente práctica. Supone la capacidad de desmontar lo que viene dado con la vida, lo que somos sin la intervención de nuestra reflexión: nuestro naturalizado ser cultural. ¿Para qué? Quizás para ser mejores. Y seremos mejores en la medida en que podamos dudar de nuestras creencias férreas, de nuestras certezas. Las respuestas provisorias y contingentes que se dan a las preguntas que se formulan enriquecerán el mundo, primero, porque son respuestas meditadas (aunque a veces fallidas), y luego porque no son meras respuestas teóricas sino que encarnan en la forma de vida del que las piensa.

Italo Calvino (1990), expresó en *Seis propuestas para el próximo milenio* que:

(...) en los momentos en que el reino de lo humano me parece condenado a la pesadez, pienso que debería volar como Perseo a otro espacio. No hablo de fugas al sueño o a lo irracional. Quiero decir que he de cambiar mi enfoque, he de mirar el mundo con otra óptica, otra lógica, otros métodos de conocimiento y verificación. Las imágenes de levedad que busco no deben dejarse disolver como sueños por la realidad del presente y del futuro (...) Quizás sea tiempo de replantear los tiempos.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2008). *Sobre la educación en tiempos líquidos*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Calvino, I. (1990). *Seis propuestas para el próximo milenio*. España: Ediciones Siruela.
- Indij, G. (2008). *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: La Marca editora.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Ed. UNESCO. Traducción de Vallejo-Gomez, Mercedes. Univ. Pontificia Bolivariana. Medellín-Colombia.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación y desarrollo del currículo*. España: Editorial Morata
- Virilio, P. (1997). *La velocidad de liberación*. Buenos Aires: Manantial.

Abstract: For years it has been debated whether the subjects of undergraduate courses should be annual or biannual. However in the last decade there have been a number of instances of open random formation, nominated in various ways, ranging from field trips to workshops and intensive workshops, which bring into play other variables of duration and speed of reaction to the challenge proyectual of educational paths.

Keywords: Teaching - University - Design - Time - Articulation.

Resumo: Durante anos, foi debatido se os temas dos cursos de graduação deve ser anual ou bianual. No entanto, na última década tem havido um número de instâncias de formação aleatória aberta, nomeado de várias formas, que vão desde viagens de campo para oficinas e workshops intensivos, que põem em jogo outras variáveis de duração e velocidade de reação ao desafio proyectual de percursos educativos.

Palavras chave: Educação - Universidade - Projeto - Tempo - Articulação.

(*) **Marchisio, Mariela Alejandra.** Profesora investigadora de la Facultad de Arquitectura, Urbanismos y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba. Sub-directora del Instituto del Ambiente Humano. Ha realizado publicaciones en medios nacionales e internacionales reconocidos. **Emiliano Mitri.** Arquitecto. Profesor - investigador de la FAUD - UNC del área teoría y proyecto. Desempeña funciones de gestión universitaria como consejero del HCD. Ha publicado artículos en co-autoría en distintos medios nacionales e internacionales.