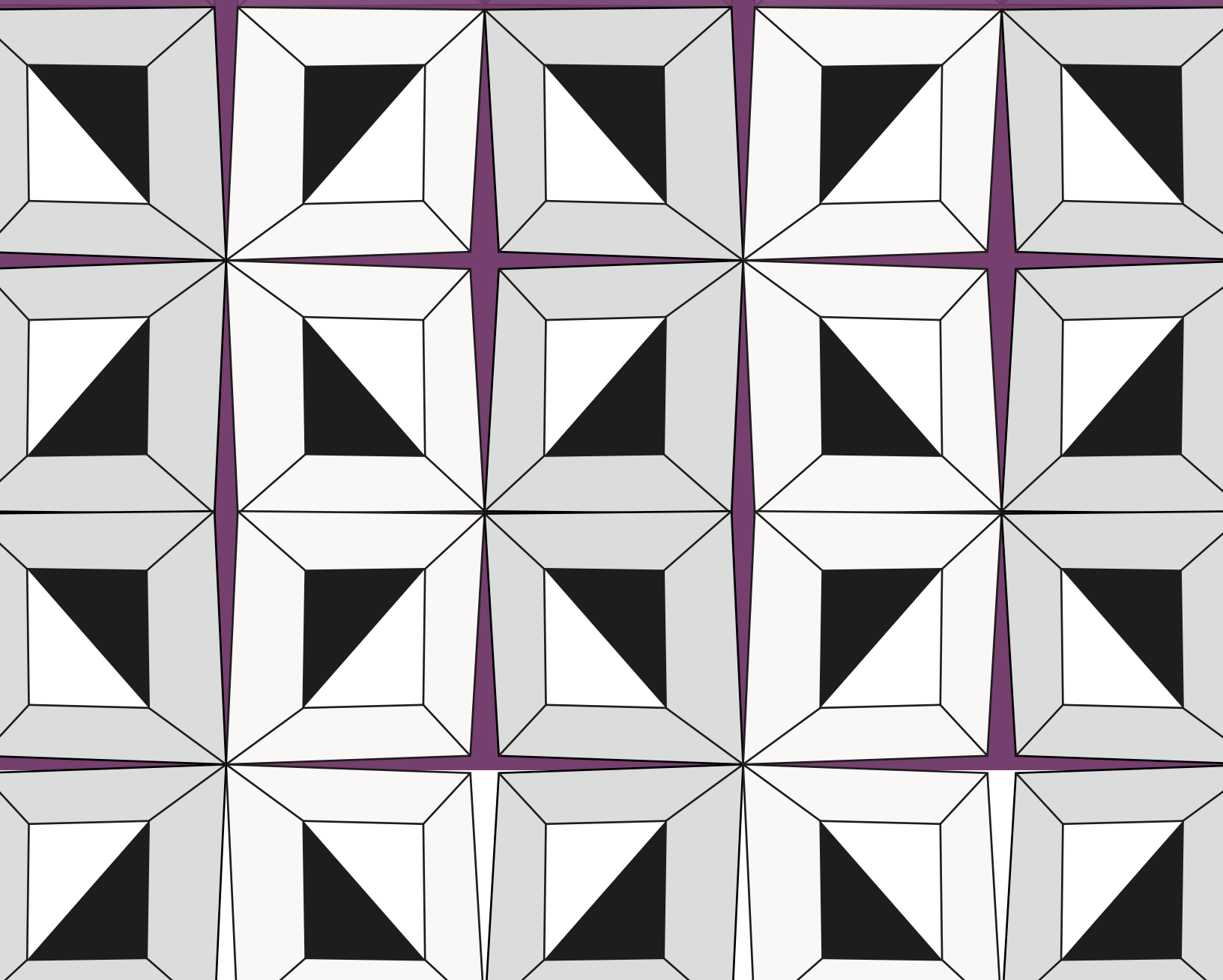


TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS **TOMO 5**

Alma Elisa Delgado Coellar
Daniela Velázquez Ruíz
(Coordinadoras)



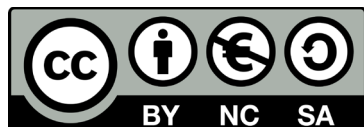
TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS (TOMO 5)

Primera edición, octubre de 2024
D. R. © 2024

Universidad Euroamericana, Panamá
EDP University, Puerto Rico

ISBN DE LA COLECCIÓN: 978-9962-8555-3-8
ISBN TOMO 5: 978-1-950792-95-5

ESTE LIBRO FUE DICTAMINADO POR PARES ACADÉMICOS
CON EL MÉTODO DOBLE CIEGO (double blind).



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES.

Esta licencia permite:

COMPARTIR (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).

Bajo los siguientes términos:

RECONOCIMIENTO. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios.

NO COMERCIAL. Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

COMPARTIR IGUAL. Si remezcla, cita o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Coordinadoras:

Alma Elisa Delgado Coellar

Daniela Velázquez Ruiz

Gestión editorial de la Colección: Raúl J. Martínez (Universidad Euroamericana, Panamá)

Gestión editorial del Tomo 5: Edgardo Machuca Torres (EDP University, Puerto Rico)

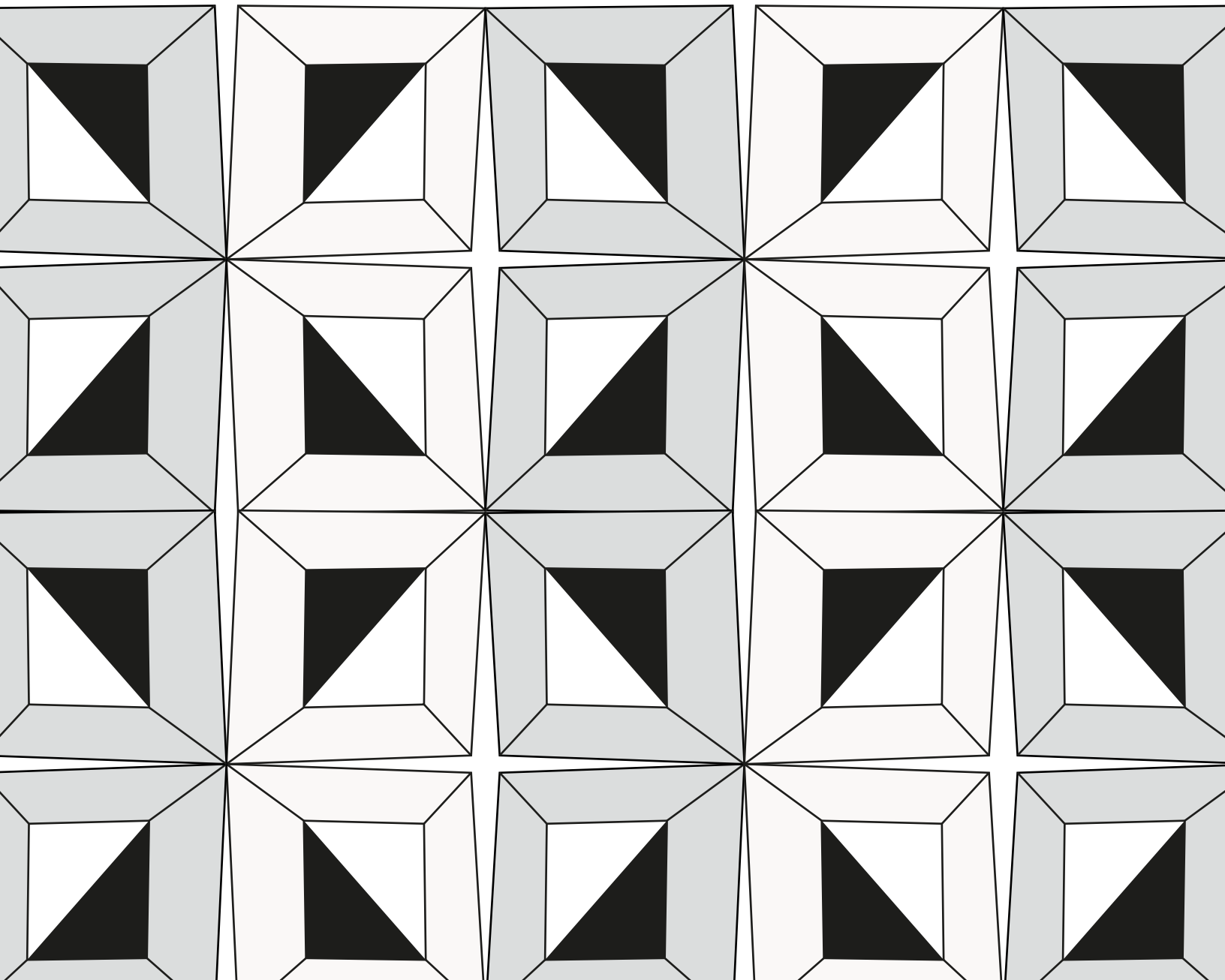
Corrección de estilo: Anelli Lara Márquez

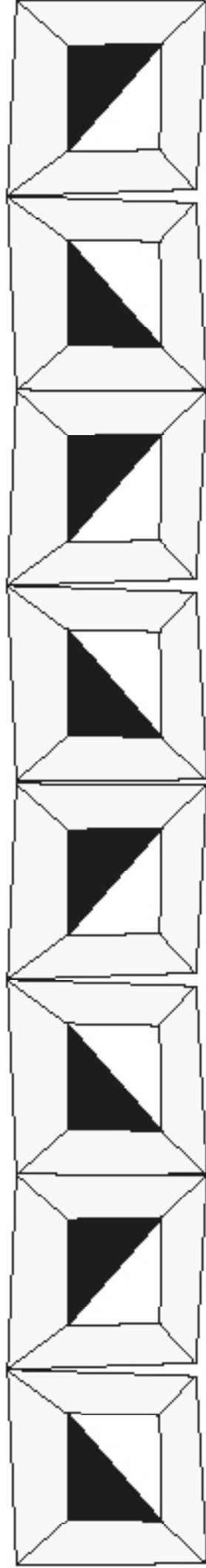
Diseño editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

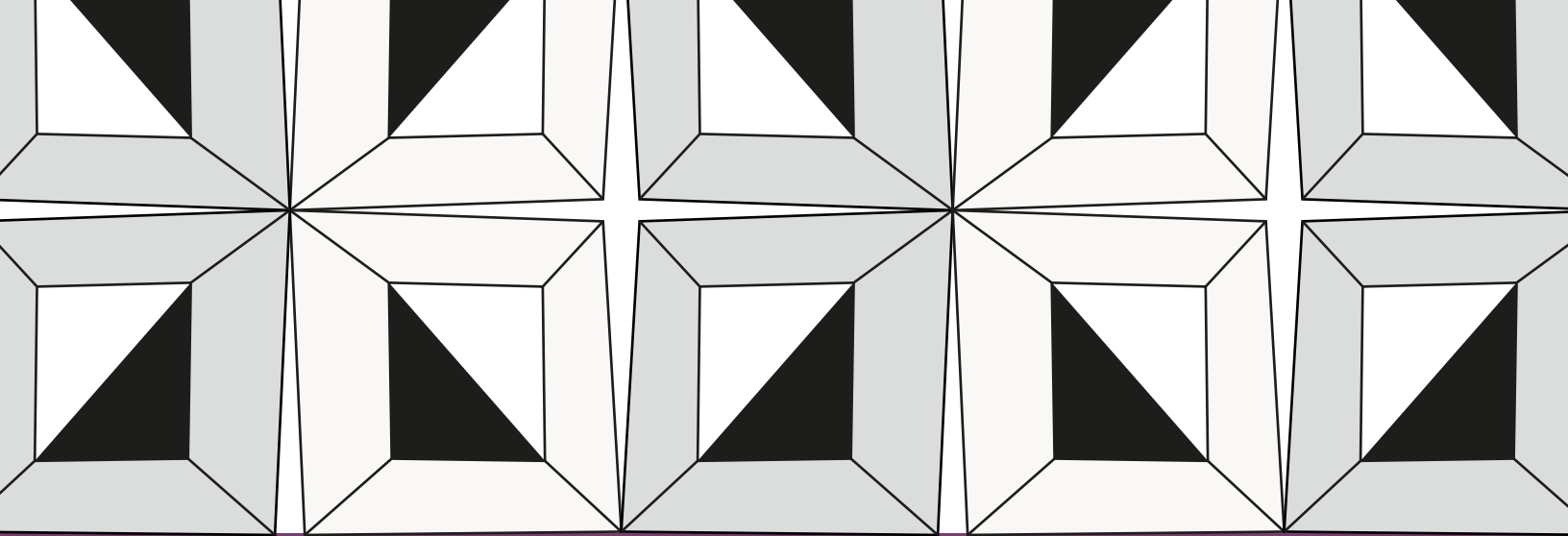


TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS TOMO 5

Alma Elisa Delgado Coellar
Daniela Velázquez Ruíz
(Coordinadoras)

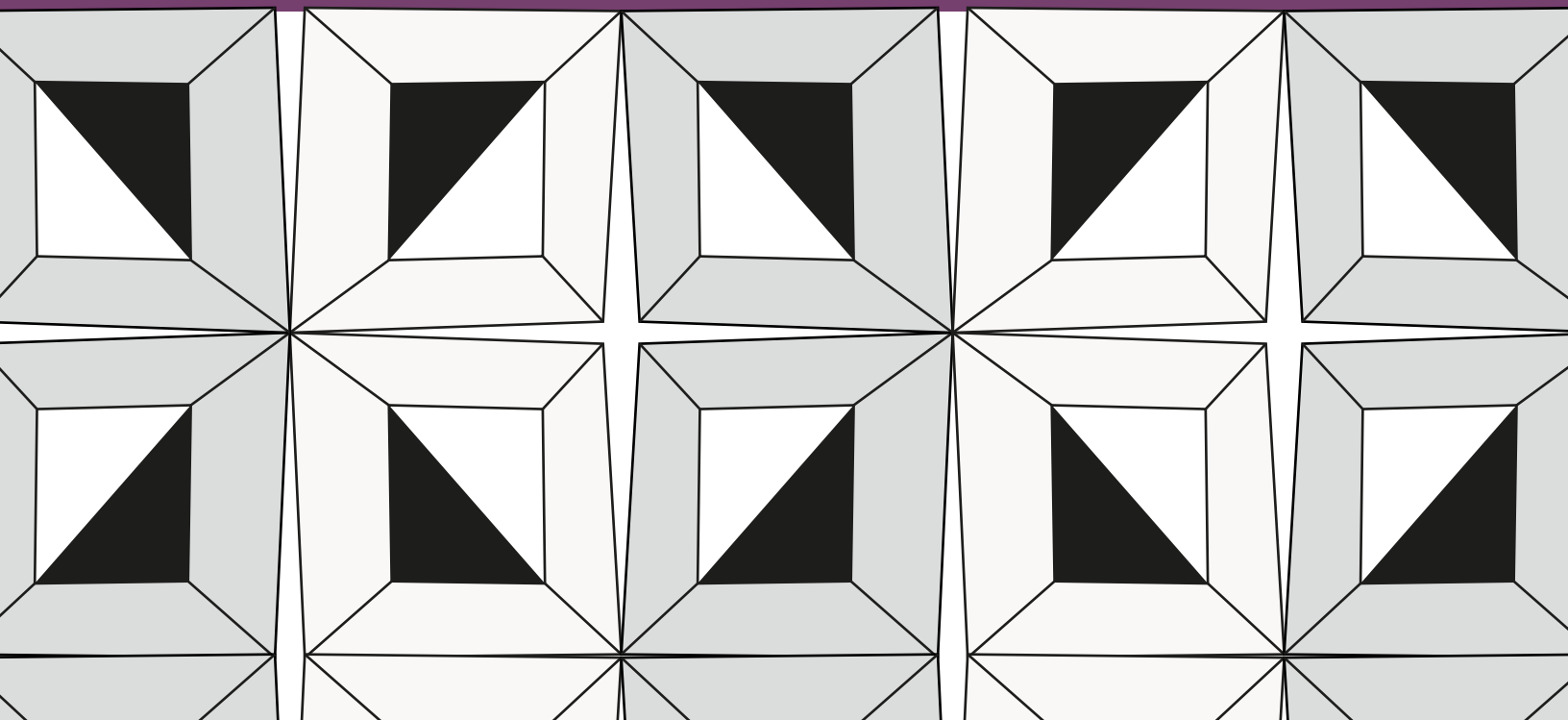






TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS TOMO 5

Alma Elisa Delgado Coellar
Daniela Velázquez Ruíz
(Coordinadoras)



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

PRÓLOGO

Erika Robledo Ramírez

CAPÍTULO 1.

OBJETUALIDAD Y RESILIENCIA: UNA EXPERIENCIA CREATIVA Y FORMATIVA EN CONTEXTOS POST-CATÁSTROFE

Rodrigo Bruna

CAPÍTULO 2.

AUTONOMÍA CREATIVA. DISEÑO Y ARTE DESDE LOS HORIZONTES DE LA PERIFERIA

Luz del Carmen Vilchis Esquivel

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN EN BIODISEÑO: UN NUEVO MARCO TEÓRICO PARA EL BIODISEÑO

Sergio Dávila Urrutia

CAPÍTULO 4.

EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO

Ricardo López León

CAPÍTULO 5.

SISTEMAS DE DISEÑO PARA EL MUNDO REAL: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL BASADO EN PROYECTOS

María Itzel Sainz González

CAPÍTULO 6.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL Y PROFESIONAL

Lauro Garfias Campos

CAPÍTULO 7.

ALFABETIDAD FÍLMICA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA DE EDUCACIÓN EN DISEÑO A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EL FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE EDUCATIVO (CINEDFEST)

Alma Elisa Delgado Coellar y Mario Antonio Barro Hernández

CAPÍTULO 8.

PARADIGMAS DE DISEÑO QUE CONSTRUYEN SOCIEDADES INCLUSIVAS, APUNTES DESDE EL AULA

Diana Elisa González Calderón

CAPÍTULO 9.

"ESTUDIO PLUMILLA" UN PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN, AUTOGESTIVO Y DE VINCULACIÓN ESTUDIANTIL

José Luis Diego Hernández Ocampo

CAPÍTULO 10.

HITOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE DISEÑO

Jorge Espinoza Colón

CAPÍTULO 11.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA CREATIVIDAD COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO EN EL DESARROLLO DE UNA CAMPAÑA PUBLICITARIA

Elvia Mónica Rodríguez Alonso

CAPÍTULO 12.

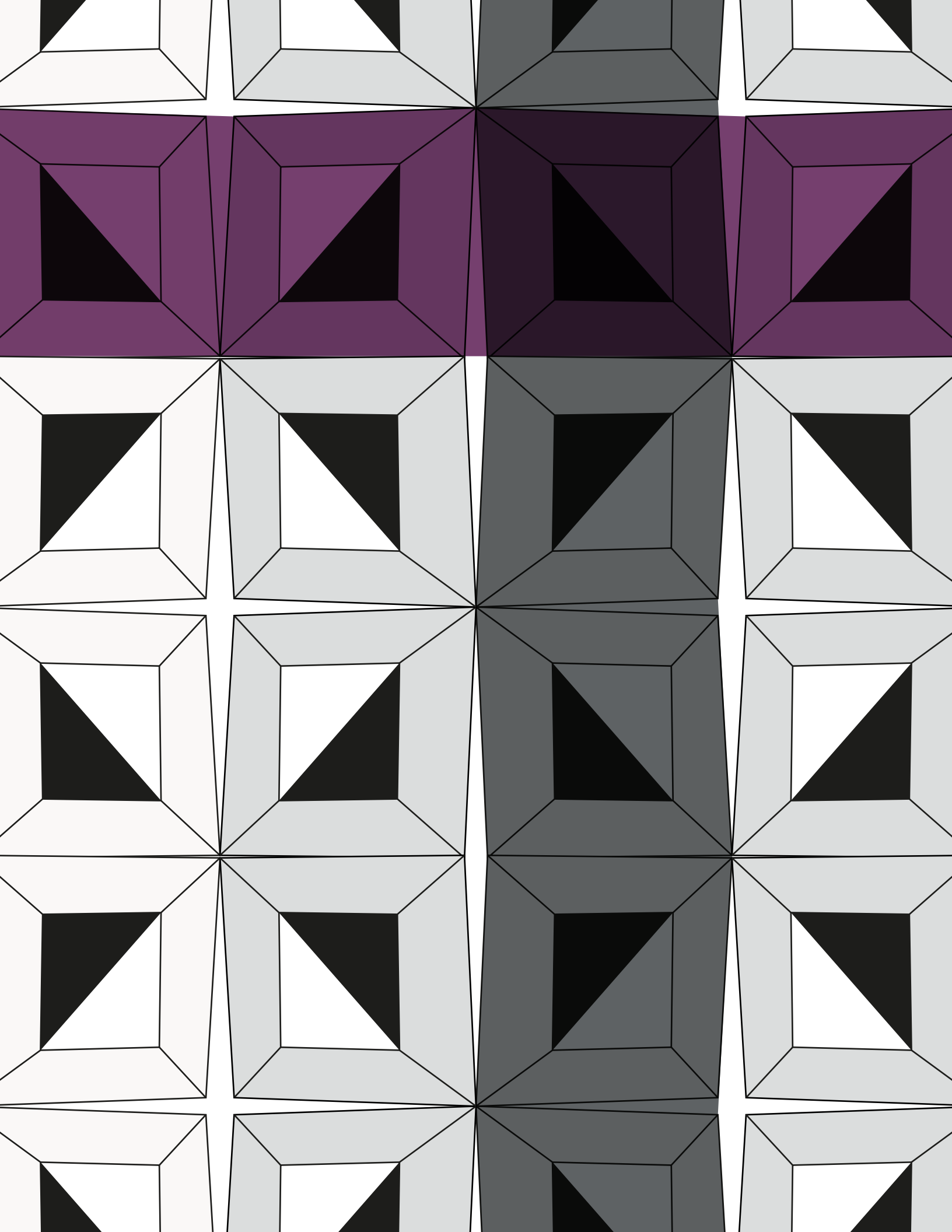
LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN REMOTA: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA DE DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN GRÁFICA

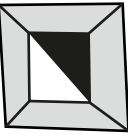
Olivia Fragoso Susunaga, Gabriela García Armenta, Mónica Gómez Ochoa, Rocío López Bracho, Rodrigo Ramírez Ramírez y Sara Viveros Ramírez

CAPÍTULO 13.

IDENTIDAD Y DISEÑO: EXPLORACIONES CUALITATIVAS EN LA CREACIÓN DE ARTEFACTOS

Ana Aurora Reyes Maldonado





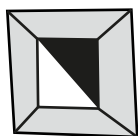
PRÓLOGO

Erika Robledo Ramírez

Este libro, *Transformaciones y Retos de la Educación en Artes y los Diseños (Tomo V)*, ofrece una reflexión profunda sobre los procesos de educación de las artes y el diseño. Dirigido a profesores, alumnos y profesionales del diseño, esta obra presenta un enfoque interdisciplinario que combina la creatividad, el compromiso docente y propuestas de transformaciones educativas a nivel superior.

El proyecto *Cómo vivir juntos*, una iniciativa surgida tras el terremoto y tsunami que devastaron Tubul en 2010. Este proyecto resalta el papel del arte como catalizador de resiliencia en comunidades impactadas por desastres naturales. A través de talleres impartidos por artistas visuales, se creó un espacio formativo donde niños y niñas exploraron nuevas formas de expresión y reconstrucción emocional. Este proceso demostró el poder del arte para crear nuevos imaginarios visuales y fortalecer los lazos comunitarios en un momento de incertidumbre.

El libro no solo se detiene en las experiencias de poscatástrofe, sino que también explora nuevas perspectivas en la educación del diseño, como es el caso del biodiseño. En los capítulos dedicados a esta temática, se destaca la urgencia de replantear nuestra relación con la naturaleza, siguiendo las teorías de au-

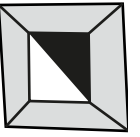


tores como Donna Haraway y Arturo Escobar. Este enfoque sugiere una evolución hacia la sostenibilidad colaborativa, promoviendo una educación holística que permita la simbiosis entre humanos y sistemas naturales.

El análisis del currículum oculto en la educación del diseño, por otro lado, nos revela los desafíos y oportunidades implícitos en las dinámicas educativas. A lo largo de este capítulo, el autor nos invita a reflexionar sobre cómo los valores no explícitos afectan la formación profesional y ética de los estudiantes de diseño, sugiriendo la importancia de integrar una conciencia crítica en los programas educativos para fomentar una educación más inclusiva.

Uno de los capítulos más destacados presenta el aprendizaje experiencial basado en proyectos, una metodología que se ejemplifica con el diseño de instalaciones artísticas relacionadas con la crisis hídrica en la Reserva de Sian Ka'an. Los estudiantes, enfrentados a un reto real, no solo aplicaron sus conocimientos en estructuración espacial, sino que también enfrentaron desafíos relacionados con la resistencia de sus obras a condiciones climáticas adversas, demostrando así la relevancia de aprender desde la experiencia.

La importancia de la alfabetización fílmica es otro tema central en esta obra. A través de la participación en el Festival Internacional de Cine Educativo (CINEDFEST), los estudiantes de diseño experimentaron el poder del cine como herramienta educativa. Este enfoque va más allá de la mera apreciación estética, promoviendo habilidades de lectura crítica y producción creativa, fortaleciendo el pensamiento interdisciplinario entre los estudiantes.

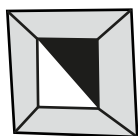


El capítulo sobre sociedades inclusivas resalta cómo el diseño puede contribuir a una transformación social significativa. La enseñanza en las aulas de diseño no se limita al desarrollo de objetos, sino que también se centra en cómo estos pueden impactar positivamente en la sociedad. El diseño, como proceso estratégico, se presenta aquí como una oportunidad para la creación de un cambio profundo.

La autogestión en el aprendizaje también es abordada en esta obra a través de la experiencia de *Estudio Plumilla*, un modelo de investigación y producción colectiva que involucra a estudiantes en la creación de caricaturas e historietas. Este capítulo resalta la importancia de permitir a los alumnos ser protagonistas activos de su aprendizaje en contextos más allá de los convencionales.

El libro también aborda el desarrollo de la identidad docente en el ámbito del diseño, destacando los hitos que han transformado el rol del profesorado a lo largo del tiempo. A través de entrevistas a docentes universitarios, se visibilizan las tensiones entre las prácticas empresariales y sociales, así como la irrupción de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

La función social de la creatividad es explorada mediante el análisis del desarrollo de una campaña publicitaria, donde los estudiantes, utilizando metodologías actualizadas, lograron crear soluciones visuales significativas a problemas sociales reales. Este capítulo pone de relieve el papel del diseño como herramienta de acción social, integrando pensamiento crítico y colaborativo.

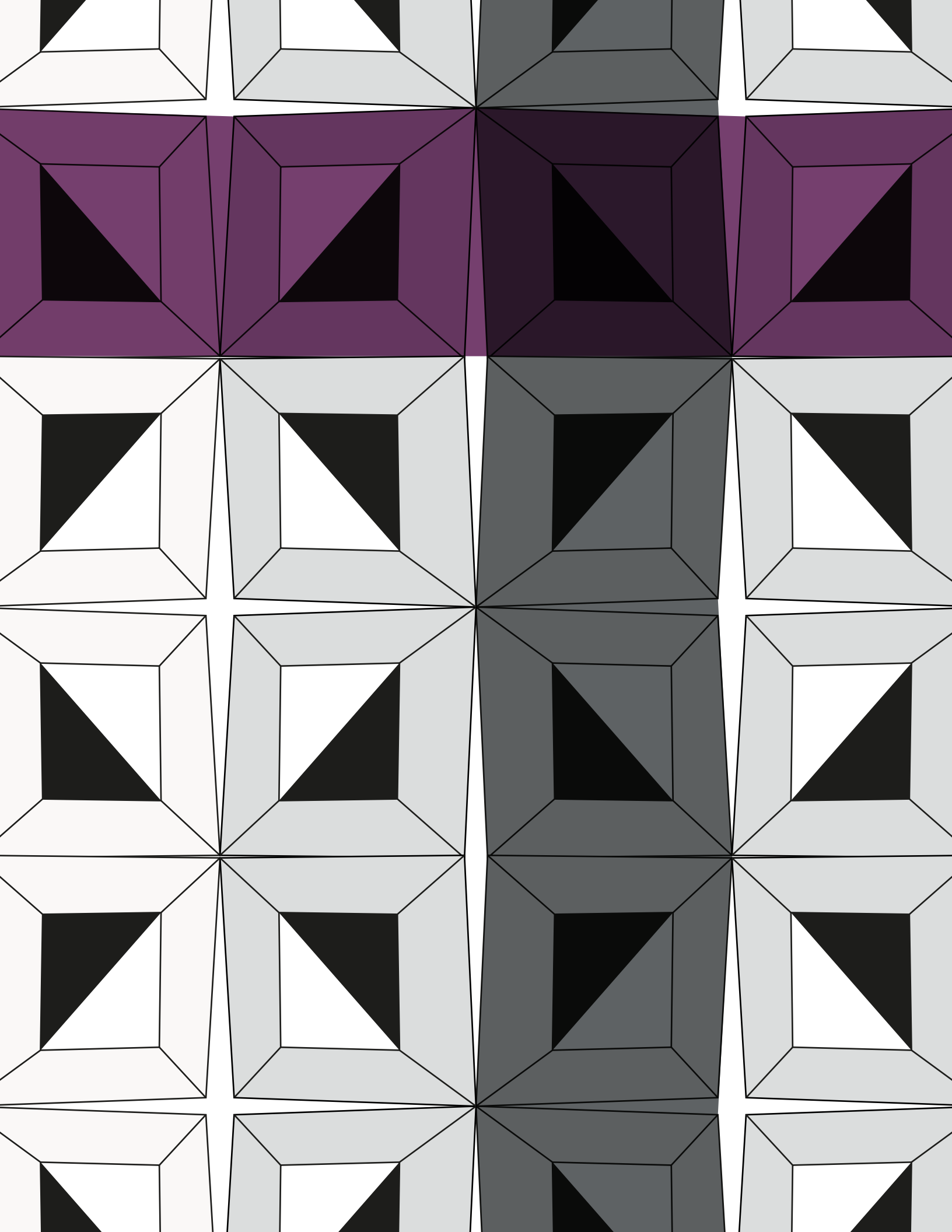


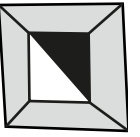
En el libro también se examina el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación remota, un tema particularmente relevante en el diseño gráfico. A través de un sondeo a estudiantes, se analiza cómo las TIC han transformado los procesos de enseñanza-aprendizaje y la alfabetización digital, subrayando la necesidad de una adaptación pedagógica que responda a los desafíos de la educación a distancia.

Finalmente, se presentan exponen diversos enfoques metodológicos para la investigación en diseño, con un análisis situado hacia el diseño industrial.

Transformaciones y Retos de la Educación en Artes y los Diseños (Tomo V) es el último libro de la colección, con el que se cierra un proyecto editorial que nos invita a repensar los procesos creativos desde una perspectiva integral y comprometida, donde las artes y el diseño no son solo una actividad estética, sino medios para la transformación social, la resiliencia y la cohesión en contextos adversos. Cada capítulo ofrece una valiosa reflexión sobre el impacto del arte y el diseño en la educación y en la sociedad, abriendo nuevas posibilidades para una enseñanza más crítica, inclusiva y conectada con las realidades del mundo actual.

Estado de México, Octubre, 2024





OBJETUALIDAD Y RESILIENCIA: UNA EXPERIENCIA CREATIVA Y FORMATIVA EN CONTEXTOS DE POSCATÁSTROFE

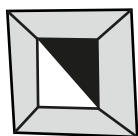
Rodrigo Bruna

RESUMEN

El 27 de febrero de 2010, la localidad de Tubul fue azotada por un terremoto y un posterior tsunami que afectó las zonas costeras del centro y sur de Chile. La tragedia dejó en evidencia la vulnerabilidad e incertidumbre de la comunidad frente a estos fenómenos naturales.

Bajo este contexto, surge el proyecto *Cómo vivir juntos*, una iniciativa que buscó generar un espacio cultural para potenciar la cohesión y resiliencia entre los habitantes de esta localidad. Dentro de las acciones propuestas por el proyecto, destacan los talleres de arte para niñas y niños impartidos por artistas visuales.

A la luz de lo expuesto, el presente escrito tiene como principal objetivo contextualizar la iniciativa y dar a conocer los resultados de



uno de los talleres. Su relevancia radica en la posibilidad de generar una transferencia de experiencias y conocimientos, propios de las artes visuales, a través de una acción formativa vinculada al campo de la educación no formal.

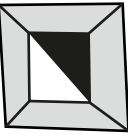
La metodología de trabajo empleada contempló tres sesiones de trabajo en las que se priorizaron la apreciación estética, la producción artística y el diálogo crítico-reflexivo, con el fin de reconstruir los imaginarios visuales poscatástrofe. Las principales conclusiones evidenciaron el potencial del taller, en cuanto instancia de creación, mediación y resiliencia, capaz de fortalecer los vínculos comunitarios y territoriales.

PALABRAS CLAVE: Arte objetual, resiliencia, práctica artística, educación no formal.

ABSTRACT

On February 27, 2010, the town of Tubul was hit by an earthquake and a subsequent tsunami that affected the coastal areas of central and southern Chile. The tragedy revealed the vulnerability and uncertainty of the community in the face of these natural phenomena.

Under this context, the How to Live Together project emerged, an initiative that sought to generate a cultural space to enhance cohesion and resilience among the inhabitants of this town. Among the actions proposed by the project, the art workshops for girls and boys taught by visual artists stand out.



In light of the above, the main objective of this writing is to contextualize the initiative and present the results of one of the workshops. Its relevance lies in the possibility of generating a transfer of experiences and knowledge, typical of the visual arts, through a training action linked to the field of non-formal education.

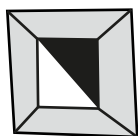
The work methodology used included three work sessions in which aesthetic appreciation, artistic production and critical-reflective dialogue were prioritized, in order to reconstruct post-catastrophe visual imaginaries. The main conclusions showed the potential of the workshop, as an instance of creation, mediation and resilience, capable of strengthening community and territorial ties.

KEYWORDS: *Object art, resilience, artistic practice, non-formal education.*

INTRODUCCIÓN

Tubul es una localidad situada al sur de Chile, perteneciente a la comuna de Arauco, en la Región del Biobío. Se ubica frente al golfo de Arauco a 71 km de la capital regional, Concepción. Se emplaza en el estuario del río Tubul, que junto al río Raqui conforman el Humedal Tubul-Raqui, zona declarada de conservación de la biodiversidad, en el año 2022.

La raíz etimológica de la palabra Tubul proviene del mapudun-gún (lengua mapuche) y significa viento fuerte. En su origen, esta caleta de pescadores presenta vestigios arqueológicos de asentamiento lafkenches (gente de mar), grupo étnico que forma parte de



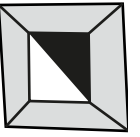
las cuatro ramas del pueblo mapuche. Su población bordea los 2000 habitantes, según el censo de 2017, siendo su principal fuente de ingreso la pesca y la recolección del pelillo, un alga presente en las costas del país muy cotizada por la industria alimentaria y farmacéutica.

Un suceso inesperado marcó la historia de esta caleta de pescadores: el terremoto y el posterior tsunami del 27 de febrero de 2010. El sismo tuvo una magnitud de 8.8 en la escala de Richter y afectó la zona centro sur del país. Por su parte, el tsunami trajo olas de más de 10 metros de altura que impactaron las costas chilenas e incrementaron la destrucción de las localidades ya devastadas por el terremoto.

La catástrofe dejó más del 70 % de las casas de Tubul destruidas y a la población aislada como consecuencia del desplome de los puentes Raqui y Tubul. Las iniciativas estatales y privadas no se hicieron esperar; la entrega de alimentos, enseres y viviendas de emergencias lograron, en primera instancia, mitigar los efectos del desastre natural.

A raíz de este contexto de emergencia, surge el proyecto *Cómo vivir juntos*, iniciativa creada por la curadora Beatriz Bustos y la gestora cultural Galide Moreno, cuyo objetivo fue propiciar acciones de cohesión y resiliencia con la comunidad de Tubul a partir de la creación de un espacio comunitario - cultural.

El desarrollo de un proyecto de intervención cultural en localidades devastadas debe considerar las necesidades integrales de la comunidad y no solo las necesidades materiales. En este sentido *Cómo vivir juntos* propone la reconstrucción de los espacios de encuentro en conjunto y desde la propia comunidad.

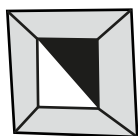


El proyecto, en este sentido, buscó reconstruir los lazos comunitarios desde la perspectiva del desarrollo cultural como pilar fundamental de una integración identitaria, la cual potencia los vínculos territoriales y locales. Mediante esta propuesta, se da voz a la comunidad con el fin de reconstruir un relato compartido que actúa como espejo social de sus necesidades y anhelos.

Cómo vivir juntos se materializó a través de diversas actividades culturales, una de ellas fue la implementación de talleres de artes visuales impartidos por artistas chilenos, orientados a niñas y niños de Tubul. Bajo este contexto, la curadora Beatriz Bustos me hizo extensiva la invitación a participar del proyecto, con el objetivo de realizar un taller junto con la comunidad.

La actividad fue planteada en consideración a mi propia práctica artística y en consideración a tres ejes de trabajo: la apreciación estética, la producción artística y el diálogo crítico -reflexivo. El foco se centró en la objetualidad como problema artístico y en los procesos de reconstrucción como metodología de trabajo. Esta acción formativa propició un trabajo colaborativo orientado a la reconstrucción de imaginarios visuales poscatástrofe.

En atención a lo expuesto, se inicia este escrito con una revisión de los antecedentes que marcan el surgimiento de la objetualidad a partir de los movimientos de vanguardia. En segundo lugar, se abordará la serie *Kartoffel*, con el objetivo de dar a conocer los aspectos esenciales del proceso de creación de la serie. En tercer lugar, se expondrán los aspectos esenciales del taller realizado y su metodología. Finalmente, se levantarán algunas reflexiones de cierre en concordancia con los resultados obtenidos de esta experiencia formativa.



I. DEL COLLAGE AL ENSAMBLAJE: ANTECEDENTE DE LA OBJETUALIDAD

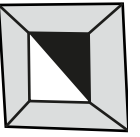
A principios del siglo XX, las vanguardias, y específicamente el cubismo, rompen el paradigma de representación clásica de la pintura para dar paso a una interpretación de la realidad regida por la abstracción y una nueva concepción bidimensional del espacio pictórico.

A partir de esta superficie plana, el collage cubista aportó diversos materiales extraídos del contexto cotidiano: hojas de diarios, trozos de tela, papeles de tapizar y restos de hule con los cuales puso de relieve:

Dos cuestiones planteadas por el arte del siglo XX: la naturaleza de la realidad y la naturaleza de la pintura misma. El collage ha sido el medio a través del cual el artista incorpora la realidad en el cuadro sin imitarlo. (Seitz, 1961, p. 6)

El *collage* permitió al cubismo integrar la realidad cotidiana a través del fragmento objetual. En igual sentido, el collage expandió las posibilidades de la pintura y la escultura a través de nuevos procesos constructivos que inauguraban nuevas lecturas semánticas.

En la primavera de 1912, Pablo Picasso creó su célebre *Naturaleza muerta con silla de rejilla* (Figura 1), un *collage* clave del cubismo analítico, mediante el cual rompió con el canon de representación ilusionista, definido por Giorgio Vasari. Sobre un lienzo ovalado, Picasso dispuso un trozo de hule estampado que simulaba un tipo de esterilla de silla, que se mezclaba con tipografías e imágenes pin-



tadas en óleo. La pieza fue finalmente rodeada por una cuerda de cáñamo que marcó aún más su condición objetual.

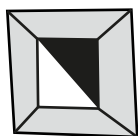
FIGURA I.

Naturaleza muerta con silla de rejilla



Pablo Picasso (1912). *Naturaleza muerta con silla de rejilla* [Collage, óleo, hule, cuerda y lienzo, 29 x 37 cm]. Musée National Picasso, París, Francia. <https://www.museepicassoparis.fr/en/node/563>

Según el teórico español Marchán Fiz: “El ‘*collage*’ era consecuencia lógica de la concepción cubista de la obra: objeto autónomo y estructurado” (2001, p. 159). En relación con lo expuesto por el teórico, la nueva condición objetual de la obra requería de un espectador activo que decodificara la nueva fragmentariedad del soporte pictórico.



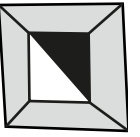
En la misma línea, Marcel Duchamp declaró con su *ready-made* la autonomía artística del objeto cotidiano. En 1913, Duchamp realizó su emblemática *Rueda de bicicleta* y cuatro años después creó la *Fuente* (1917); ambas piezas marcaron un momento clave en el arte occidental al relevar el gesto intelectual por sobre el gesto mecánico - manual.

Mediante la descontextualización semántica del objeto, se posibilitaron nuevas lecturas que desestabilizaron las categorías estéticas tradicionales y los principios que rigen la institución museal. En igual sentido, el *ready-made* apela a un espectador activo que se enfrenta a un objeto cotidiano el cual ha sido elegido y declarado obra de arte dentro de un contexto específico. Al respecto, Marcel Duchamp afirma:

Hay un punto que quiero establecer muy claramente y es que la elección de estos ready-made nunca me vino dictada por ningún deleite estético. Esta elección se basaba en una reacción de indiferencia visual, adecuada simultáneamente a una ausencia total de buen o mal gusto... de hecho una anestesia completa. (Moure, 2009, p. 123)

Son objetos cotidianos elevados a la categoría de arte por la simple designación del artista, un gesto iconoclasta que sobrepone la elección a la realización material, por tanto, su reproductibilidad no afecta el sentido ni el valor dado a estas obras.

En el marco de las vanguardias el movimiento dadá exploró nuevas dimensiones del espacio que ponen en crisis el modelo tradicional de exhibición. Tras el *Manifiesto dadaísta* (1918), la facción alemana del movimiento organizó, en el año 1920, la exhibición *Erste Internationale Dada-Messe* (Primera Feria Internacional de Dadá). La

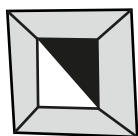


muestra fue comisariada por por Raoul Hausmann, George Grosz y John Heartfield, en la Galerie Dr. Otto Burchard de Berlín. Dentro del conjunto destaca la obra *Das Grosse Plasto-Dio-Dada-Drama* de Johannes Baader. La pieza rompe la lógica tradicional de montaje al ser una estructura arquitectónica dentro de otro espacio. Baader, a través de objetos encontrados, textos y periódicos, ensambló una estructura de cinco niveles que emplazó directamente sobre el piso de la sala, lo que atrajo la mirada del espectador.

Bajo lógicas distintas de exhibición, André Breton organizó en 1936 la *Exposition Surréaliste d'Objets*, en la Galerie Charles Ratton de París. La muestra se centró en piezas de carácter objetual, montadas en las paredes y exhibidas en vitrinas que recuerdan los gabinetes de curiosidades del siglo XVI. Las obras en su heterogeneidad fueron agrupadas a partir de categorías creadas por Breton: objetos familiares, objetos naturales, objetos naturales interpretados, objetos perturbados, objetos encontrados, objetos envueltos, objetos desagradables, objetos de poema, objetos oníricos y objetos escatológicos.

Mediante estas clasificaciones se generaron encuentros azarosos como; La Guitarra de Pablo Picasso colgada en uno de los muros junto a máscaras de Nueva Guinea; el *Portabotella* de Marcel Duchamp, exhibido por primera vez, dentro de una vitrina al lado de cerámicas Zapotecas; una planta carnívora de la escritora francesa Lisa Deharme, en diálogo con la pieza *Le Déjeuner en Fourrure* (1936), de Maret Oppenheim y la *Cabeza mecánica*, de Raoul Hausmann (Figura 2).

Durante la segunda mitad del siglo XX los aportes de las primeras vanguardias acentuaron las problemáticas objetuales de la obra.



De este modo, surge la expresión *assemblage*, término francés que alude al montaje de partes heterogéneas que conforman un todo. En igual sentido, este término se refiere al trabajo artístico de carácter tridimensional, compuesto de materiales y objetos diversos; su concepción supera los límites entre pintura y escultura, borrando las convenciones que rigen el uso del espacio.

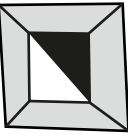
Su materialidad diversa remite en muchos casos al detritus de una sociedad industrializada, poblada de objetos dispuestos a ser reconfigurados.

Esta vuelta a lo objetual se vio fortalecida por la institucionalización del ensamblaje como resultado de la exhibición *The Art of Assemblage*, realizada en 1961 por William C. Seitz en el Museum of Modern Art^[1] de Nueva York. Esta exposición, no sólo buscó reconstruir los vínculos genealógicos que dieron origen al ensamblaje, sino también dar un espacio a las propuestas emergentes que ampliaron los alcances de esta práctica.

FIGURA 2. *Cabeza mecánica (espíritu de nuestro tiempo)*



Raoul Hausmann (1919). Cabeza mecánica (espíritu de nuestro tiempo) [Ensamblaje, objetos diversos, 32,5 x 21 x 20 cm]. Centre d'Art Georges Pompidou, París, Francia. <https://www.centrepompidou.fr/es/ressources/oeuvre/cGzAKG>



A través de esta exposición, Seitz recoge las exploraciones realizadas por los cubistas, dadaístas y surrealistas, con los que deja entrever las posibilidades técnicas y materiales en este contexto. De igual forma, el autor logra caracterizar el perfil del artista que realiza ensamblajes:

Como un vagabundo, un colector, o un basurero vagando entre ruinas, el ensamblador descubre el orden y los materiales por accidente. Al principio, al menos, es una atmósfera sin condiciones, una corriente alterna en la que las jerarquías de grandes y pequeños, el orden y el desorden, buenos y malos, hermosos y feos, son reversibles o inexistentes. (Seitz, 1961, p. 38)

La cita pone en evidencia un nuevo modo de producción artística sustentado en la recolección y la reconstrucción de desechos producidos por la ciudad, un modo donde las jerarquías se relativizan y la nobleza de los materiales desaparece.

Mediante este modo de actuar, se retoma el interés por vincular el arte a la vida y de esta forma implicar la presencia del espectador a partir de la incorporación de desechos y materiales efímeros. Bajo esta premisa el ensamblaje: “Lanzaba una crítica al modo de vida pequeño burgués por mediación del shock provocador derivado de la confrontación de elementos sórdidos, mezcla de horror y angustia” (Guasch, 2009, p. 56).

Dentro de las obras presentes en esta exposición se destaca *John Doe* (1959) de Edward Kienholz, pieza creada a partir de un viejo maniquí partido en dos partes y montado sobre un coche de niño (Figura 3).

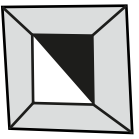


FIGURA 3. *John Doe*



Edward Kienholz (1959). John Doe [Ensamblaje, materiales diversos, 100,3 x 48,3 x 79,4 cm] The Menil Collection, Houston, Estados Unidos.
<https://www.menil.org/collection/objects/3229-john-doe>

Los ecos del dadá se impregnan en esta pieza de carácter expresivo que denuncia, por medio del detritus de la ciudad, el modelo de consumo de la sociedad norteamericana de posguerra. Sin más, se puede afirmar que el collage y el ensamblaje superan los límites disciplinares y las convenciones museográficas que regulan el espacio expositivo; además, estas prácticas vanguardistas favorecen el rol activo del espectador frente a la obra.



2. KARTOFFEL: EL OBJETO, SU RECONSTRUCCIÓN Y REGISTRO

Las problemáticas de la objetualidad, desarrolladas por las vanguardias y posteriormente por la postvanguardia, son asumidas como un punto de partida desde donde las prácticas objetuales definen un camino que pone en tensión el paradigma técnico y canon disciplinar imperante. La “descontextualización semántica” (Marchán Fiz, 2001, p.161) del objeto cotidiano, propuesta por Marcel Duchamp, posibilitó un sinnúmero de significados y asociaciones que borró los límites entre el objeto artístico y el objeto cotidiano.

Bajo estos principios, y en diálogo con las posibilidades que otorga la fotografía, inicié un proceso de investigación en torno a los procesos de reconstrucción emprendidos a partir de un conjunto de cuerpos orgánicos.

En el año 2006 comencé el proyecto *Kartoffel*, como resultado de las exploraciones en torno a la noción de injerto y las posibilidades de la fotografía, en tanto dispositivo de registro de las alteraciones generadas por la acción reconstructiva. La realización del díptico fotográfico *Kartoffel* me permitió generar una reflexión en torno al tiempo y las posibilidades de reconstrucción de este tubérculo (Figura 4).

Kartoffel es el término alemán utilizado para referirse a la conocida y bien ponderada papa. Esta palabra surge de una mutación lingüística experimentada por la palabra Trüffel (trufa), originada probablemente en el siglo XVI y producto de la migración realizada por el tubérculo desde América a Europa.



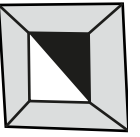
Por ese entonces el desconocimiento que existía de la papa, unido a la ambigüedad de su forma, hizo que los europeos asemejaran este tubérculo a las trufas. Ese parecido se sustentó tanto por su apariencia física como por su forma de cultivo. Pese a todas las confusiones, la papa se transformó con el paso del tiempo en uno de los principales alimentos en todo el mundo.

FIGURA 4. *Kartoffel*



Rodrigo Bruna (2006). Kartoffel [Fotografía digital (díptico), impresión Lambda, 81 x 108 cm]. Archivo personal Rodrigo Bruna.

Por otro lado, en la actualidad la medicina hace posible la reconstrucción de ciertas partes del cuerpo como resultado de la implantación de injertos extraídos del propio cuerpo. La implantación de



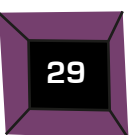
un trozo o fragmento vivo en una lesión, tiene como finalidad establecer una unión orgánica – reconstructiva en la zona dañada. Del mismo modo, el injerto se entiende como el acto de unir el fragmento de una planta con otro, con el fin de propagar y mejorar un ejemplar determinado o incluso una especie.

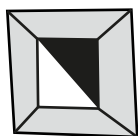
A través de esta paradójal acción, el proceso reconstructivo deviene en un proceso destructivo y degenerativo que altera la fisonomía en pro de una nueva percepción de estos objetos. Las alteraciones que estos injertos generaron fueron capturadas por un registro objetivo que modifica la escala, con el fin de monumentalizar lo absurdo y precario del gesto reconstructivo.

La pieza *Kartoffel* centró su reflexión en la mutación como fenómeno visual y en la fotografía como medio de registro de la misma. El proceso se materializó mediante el injerto de restos de periódicos a una papa. Como resultados de esta acción y del paso del tiempo, el tubérculo vio modificada su apariencia, adaptándose a esta nueva realidad.

El carácter ambiguo de los injertos potenció un sinnúmero de asociaciones y lecturas que fueron recogidas por un registro fotográfico objetivo, que además de exhibir las singularidades del objeto, también perpetúa las huellas que imprime el tiempo sobre estos cuerpos. Cada fotografía pone en primer plano lo paradójal de una acción aleatoria que no busca mejorar la especie, sino problematizar el injerto y los procesos reconstructivos desde el campo de la visualidad.

En el marco de la XX Bienal Internacional de Artes Visuales de Santa Cruz de la Sierra (2016), realicé la instalación *Kartoffel III*, pieza que surge del díptico fotográfico realizado con la intención





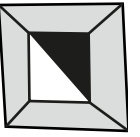
de reflexionar en torno al injerto como dispositivo de integración (Figura 5). La instalación fue realizada en colaboración con estudiantes de diseño y artes de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, quienes ejecutaron los injertos de más de un centenar de papas cruceñas.

FIGURA 5. *Kartoffel III*



Rodrigo Bruna (2016). *Kartoffel III* [Fotografía, registro vista instalación]
Centro de la Cultura Plurinacional, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
Archivo personal Rodrigo Bruna.

Al igual que en el díptico fotográfico, los injertos fueron realizados con pequeños fajos de periódicos unidos mediante papel engomado. Las papas injertadas fueron instaladas aleatoriamente en el piso de la sala entre dos dispensadores acrílicos dispuestos en los extremos de la sala. En ellos se colocaron postales con los registros fotográficos de los tubérculos con textos periodísticos que narran experiencias de integración e hibridez cultural como resultados de los procesos migratorios.



4. TALLER TUBUL: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN TORNO AL OBJETO

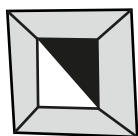
La práctica artística sostenida permite aproximarnos a la noción “pensamiento material” (Bolt, 2010), una forma de conocimiento que surge de la práctica en el manejo de los materiales. En atención a esta noción, Barbara Bolt comenta:

Los materiales no son solo objetos pasivos para ser utilizados instrumentalmente por el artista, sino más bien, los materiales y procesos de producción tienen su propia inteligencia, que entra en juego en la interacción con la inteligencia creativa del artista. (2010, p. 30)

En virtud de esta forma de generación de conocimiento, es posible pensar en una labor formativa orientada a un grupo determinado y sustentada en la transferencia de experiencias y conocimientos propios del campo de las artes visuales.

Ese fue el punto de partida para proponer, en el contexto del proyecto *Cómo vivir juntos*, un taller de artes visuales dirigido a niños y niñas de la localidad de Tubul. La actividad tuvo como eje la recolección y reconstrucción, bajo nuevas lógicas, de los objetos y materiales resultantes del terremoto y tsunami.

El objetivo principal de esta acción formativa fue acercar a niños y niñas al campo de las artes visuales desde un quehacer reflexivo y experimental, centrando los procesos de reconstrucción de los imaginarios locales poscatástrofe. A este respecto, lo esencial del taller “no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos” (Agirre, 2005, p. 33).



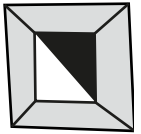
Algunas preguntas que motivaron el trabajo de taller fueron ¿cómo se entiende y aborda la práctica objetual desde el contexto local?, ¿cómo se redefine y procesa, a partir de esta práctica, la propia experiencia poscatástrofe? y ¿qué lecturas colectivas se pueden generar y compartir a partir de este quehacer artístico?

En función de estas preguntas, se propuso una metodología que contempló tres sesiones orientadas a trabajar la apreciación estética, la producción artística y el diálogo crítico - reflexivo, según lo hecho y observado. Este enfoque de trabajo recoge los principios del “abordaje triangular” de Ana Mae Barbosa (2010), encauzado por un quehacer pedagógico contextualizado y sustentado en el apreciar, crear y dialogar.

La primera parte del taller se destinó a la lectura activa de las obras que marcan los antecedentes de las prácticas objetuales. Este ejercicio de apreciación estética procuró situar el problema atendiendo a los procesos constructivos y a la “descontextualización semántica” de los objetos encontrados.

La segunda parte del taller contempló la realización de una travesía por las costas de Tubul, lo que permitió evidenciar los vestigios de la tragedia. En el transitar, las niñas y niños reconocían objetos y enseres que formaron parte de sus hogares (peines, zapatos, trozos de muebles, ropa, vajilla, herramientas, etc.)

Acto seguido, pudieron verbalizar los recuerdos de la tragedia y cómo impactó en la vida de cada uno. La recolección de estos restos se unió al acopio de materiales y objetos del propio entorno que llamaban su atención, entre los que se encontraban ramas, semillas, plumas, conchas de moluscos y piedras.



La tercera etapa se desarrolló en el taller, donde los objetos y materiales fueron dispuestos para ser observados y analizados por las niñas y niños. La posibilidad de mirar detenidamente estos objetos les permitió descubrir nuevas percepciones de estos. Al respecto, Elliot Eisner señala:

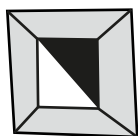
Uno tiene que aprender a ver, así como aprender a leer en el sentido habitual. Por lo tanto, para hacer frente a lo que es sutil, pero significativo, las artes desarrollan disposiciones y hábitos mentales que revelan a la persona un mundo que él o ella no puede haber notado, pero que está ahí para ser visto sólo si uno sabe cómo mirar. (2007, pp. 10-11)

La estrategia propuesta para unir los objetos y materiales fue utilizar papel engomado y cuerdas, al tiempo que descubrían sus posibilidades técnicas (Figura 6). La selección de materiales y la exploración de nuevos modos de unir y atar se transformaron en un aliciente que motivaron nuevas soluciones a los problemas planteados.

FIGURA 6. *Registro del espacio de trabajo.*



Fuente: Espacio Comunitario-Cultural Tubul, Arauco [Fotografía], Taller Tubul, 2010. Archivo personal Rodrigo Bruna.



El taller concluyó con la presentación de cada trabajo efectuado por parte de los participantes. Se generó un diálogo crítico - reflexivo que contextualizó los trabajos y estimuló la generación de nuevos significados. *El rayo paralizador*, *La barca de los sueños*, *La linterna submarina* y *El hacha - plato*, son algunos de los nombres dados por los niños y niñas a sus creaciones.

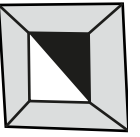
A partir de estos nombres se generó una instancia única de diálogo, que tuvo como resultado la resignificación de la propia tragedia a través de la reconstrucción de nuevos imaginarios visuales (Figura 7).

El registro fotográfico de los trabajos, otorgó nuevas percepciones de cada objeto. La utilización de un fondo sin fin, unido al uso de luz natural modelada, confirió a cada pieza un aura que reafirmó las nuevas lecturas.

A través de esta tríada metodológica se lograron reconstruir y resignificar aquellas experiencias poscatástrofe vivenciadas por los niños y niñas. El fortalecer su capacidad de percibir, explorar y actuar sobre su propio contexto, se transformó en una herramienta que incentivó actitudes positivas.

Por ello, es de reconocer el esfuerzo de las gestoras del proyecto por asumir el arte como una herramienta eficaz para fomentar actitudes de resiliencia en las personas, entendiendo esta como la capacidad del ser humano a adecuarse y sobreponerse a situaciones críticas.

En este sentido, se puede pensar en las posibilidades que ofrece el conjunto de objetos encontrados a la orilla del mar para ser reutilizados con el objetivo de crear una “barca de los sueños” (Figura 8). Mediante esta barca, su creador se empodera de lo ocurrido y lo



comparte en un espacio de confianza. La representación concreta y simbólica de sucesos traumáticos permite a los sujetos adaptarse y sobreponerse a situaciones límite.

FIGURA 7. *Rayo paralizador*



Fuente: Espacio Comunitario-Cultural Tubul, Arauco [Registro de trabajo realizado], 2010, Archivo personal Rodrigo Bruna.

FIGURA 8. *La barca de los sueños*



Fuente: Espacio Comunitario-Cultural Tubul, Arauco [Registro de trabajo realizado], 2010, Archivo personal Rodrigo Bruna.



Por último, a través de este taller se pudo concretar la construcción colectiva de un saber que surge de la reflexión y la experiencia práctica desarrollada por cada participante. La creación de nuevos objetos, surgidos de los vestigios de una catástrofe, permitió verbalizar y hacer visibles sus recuerdos. Esta actividad colectiva y formativa fomentó sentimientos de seguridad y perseverancia en los niños y niñas, proyectando un actuar futuro que potencialmente los convertirá en agentes sociales de cambio.

5. REFLEXIONES FINALES

El proceso de creación artística permite procesar y resignificar experiencias traumáticas a través de imágenes y objetos que hacen más tolerable aquello que es fuente de angustia y miedo. Es bajo esta premisa que Taller Tubul respondió a las necesidades de un contexto específico, gracias a las oportunidades que brinda el saber disciplinar transformado en saber didáctico.

En este punto, se destaca mi propio proceso de la obra, que definió los lineamientos teóricos y prácticos emprendidos con el taller. Ello permitió poner en marcha un modelo de enseñanza sustentado en el “pensamiento material”, conocimiento surgido del uso de los materiales y de los procesos de producción-reflexión.

El rol del artista - tallerista emerge, bajo este escenario, como un mediador que promueve la apreciación (lectura de obras), la creación (producción artística) y el diálogo contextualizado (reflexión crítica), con el fin de potenciar la observación y la reinterpretación de la



realidad circundante. Esta dinámica mediadora se sustenta en la reconstrucción simbólica de los imaginarios visuales poscatástrofe.

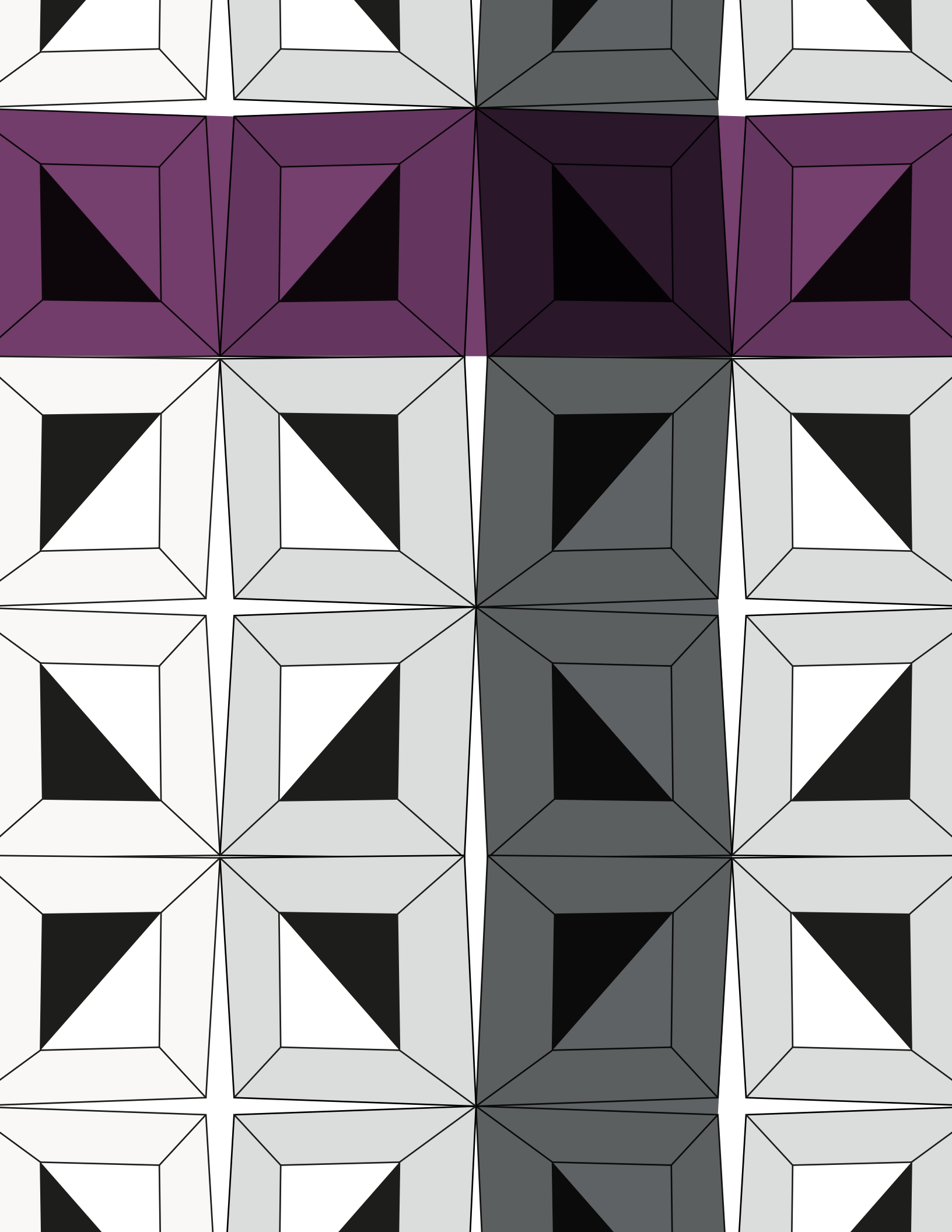
Las acciones emprendidas con el taller se volvieron esenciales si se piensa en una comunidad devastada por la catástrofe, la cual debe sobreponerse a la adversidad y enfrentarse a una realidad incierta. Es frente a este escenario que la educación artística cumple un rol preponderante, dado que incentiva el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el pensamiento creativo, el compromiso, la empatía y la adaptabilidad.

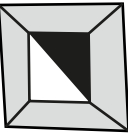
Finalmente, son los resultados alcanzados con el taller los que permiten sostener que una práctica artística, entendida como una instancia de mediación y resiliencia, restaura los vínculos comunitarios y territoriales arrasados por la tragedia.



REFERENCIAS

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Octaedro.
- Barbosa A, Pereira F. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Cortez.
- Bolt, B. (2010). The magic is in handling. En E. Barrett and B. Bolt (Eds.), *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry* (pp. 27-34). I. B. Tauris.
- Eisner, E. (2007) Art and Knowledge. En G. Knowles, G. y A. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 3-12). Sage.
- Guasch, A. M. (2009). *El arte del siglo XX en sus exposiciones. 1945-2007*. Ediciones del Serbal.
- Hausmann, R. (1919). *Cabeza mecánica* (espíritu de nuestro tiempo). [Ensamblaje] Centre d'Art Georges Pompidou, París, Francia. <https://www.centrepompidou.fr/es/ressources/oeuvre/cGzAKG>
- Kienholz, E. (1959). *John Doe*. [Ensamblaje] The Menil Collection, Houston, Estados Unidos. <https://www.menil.org/collection/objects/3229-john-doe>
- Marchán Fiz, S. (2001). *Del arte objetual al arte de concepto*. Akal.
- Moure, G. (2009). *Marcel Duchamp Obras, escritos y entrevistas*. Polígrafa.
- Picasso, P (1912). *Naturaleza muerta con silla de rejilla* [Óleo, hule, cuerda y lienzo]. Musée National Picasso, París, Francia. <https://www.museepicassoparis.fr/en/node/563>
- Seitz, W. (1961). *The art of assemblage*. The Museum of Modern Art.





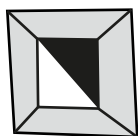
AUTONOMÍA CREATIVA. DISEÑO Y ARTE DESDE LOS HORIZONTES DE LA PERIFERIA

Luz del Carmen Vilchis Esquivel

RESUMEN

Este enfoque basado en la teoría de la dependencia, parte de la conceptualización clásica de centro y periferia como indicadores para definir y fragmentar territorios. Ambas ideas han trascendido a todos los ámbitos en extrapolaciones desde las que, conservando la misma estructura epistemológica, se definen y articulan tanto espacios como actividades culturales.

Los desplazamientos trascienden lo geográfico y la gentrificación alcanza las consciencias desde una visión monocultural unificadora y alienante. La propagación conceptual ha sido tan fuerte que en la actualidad los individuos ya se conciben como centro y la virtualidad como periferia. Las artes y el diseño no son ajenas al fenómeno descrito y se encuentran fragmentadas y regidas por las denominadas industrias culturales. La homologación de la cultura, sus valores y principios, es el precio de la mundialización o globalización.



Los efectos de este fenómeno son reversibles si se crean, desde un horizonte rizomático, otro centro y otra periferia que influyan en el ser consciente y reflexivo. Para ello, se vuelve indispensable el desarrollo del pensamiento crítico al igual que una estética, un tono, una esencia que se destaque entre los consumos de la audiencia acuosa. En suma, se vuelve impredecible mantener una consistencia creativa a lo largo del tiempo que consolide una identidad. Aquí se describen algunas propuestas de esta manera de percibir nuevos horizontes.

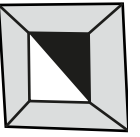
PALABRAS CLAVE: arte, diseño, creatividad, horizontes, periferia.

ABSTRACT

This approach, based on dependency theory, is based on the classic conceptualization of center and periphery as indicators to define and fragment territories. Both ideas have transcended to all areas in extrapolations from which, preserving the same epistemological structure, both spaces and cultural activities are defined and articulated.

Displacements transcend geography and gentrification reaches consciousness from a unifying and alienating monocultural vision. The conceptual propagation has been so strong that currently individuals are already conceived as the center and virtuality as the periphery. The arts and design are not alien to the phenomenon described and are fragmented and governed by the so-called cultural industries. The homologation of culture, its values and principles, is the price of globalization.

The effects of this phenomenon are reversible if, from a rhizomatic horizon, another center and another periphery are created that in-



fluence the conscious and reflective being. For this, the development of critical thinking becomes essential as well as an aesthetic, a tone, an essence that stands out among the consumption of the aqueous audience. In short, it becomes unpredictable to maintain creative consistency over time that consolidates an identity. Some proposals for this way of perceiving new horizons are described here.

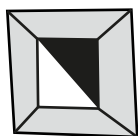
Keywords: art, design, creativity, horizons, periphery.

DE LAS PERIFERIAS. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Peripheria tiene su origen en maneras verbales griegas: *peri* significa *alrededor*, pero implica el hecho de *llevar* hacia mientras *ia* corresponde a *actividad* o *hecho*. Remontarse a la década de los años cuarenta del siglo veinte permite la ubicación de la teoría económica del subdesarrollo que daría cuenta de las graves consecuencias de la colonización.

Desde zonas bien identificadas en el mundo se reconoció la enorme brecha entre los países que aspiraban al crecimiento económico y la expansión del poder industrial y aquéllos cuyas condiciones del nivel rentable por habitante apuntaban a la marginación, el alto índice de pobreza y la dependencia de actividades que garantizaran la supervivencia.

En términos productivos, el subdesarrollo era una situación de dependencia delimitada por actividades económicas primarias y sus territorios eran espacios propicios para la producción agrícola, las industrias de extracción de recursos y las empresas de manufactura,



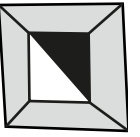
particularmente enfocadas estas últimas a la maquila barata de productos con el atractivo de la exportación de materias primas o recursos alimenticios o bien la apertura de nichos accesibles de turismo.

La división natural era entre países ricos industrializados y países agrícolas pobres, lenguaje por demás agresivo en los términos de reconocimiento internacional. Por lo anterior, se optó por el uso de los eufemismos en los que los primeros fueron denominados *centro* mientras los segundos se reconocieron como *periferia* en una acometida semántica sin precedentes; unos eran *núcleo*, *médula*, *esencia*, los *actores*, en tanto que otros quedaban reducidos al *contorno* o *perímetro* como meros espectadores anónimos perdidos en la terminología.

Desde este punto de vista del aparato productivo, la periferia se caracteriza básicamente por una estructura *desarticulada, extraver-tida y dependiente*, marcada por su especialización en ciertas actividades primarias. La división clásica del trabajo a nivel internacional entre países industriales ricos y países agrícolas pobres queda, impresa bajo los neologismos dentro de la misma mentalidad.

En las formaciones sociales periféricas, el modo dominante conservó las formas existentes estableciendo un sometimiento indirecto sobre amplias modalidades de supervivencia económica pero también política y biopsicosocial. En estas condiciones, la mayoría de la población quedaba excluida de diferentes esferas entre las que destaca la sociocultural.

Bajo el efecto de la penetración en estas formaciones sociales, en particular a través de la difusión del concepto de mercancía, se hizo la competencia a productos artesanales arruinando a una parte importante de los productores locales.



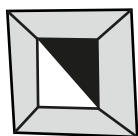
La destrucción de estructuras sociales existentes se hace a un ritmo más rápido que la creación de puestos de trabajo en la industria, lo que determina entre otros fenómenos sociales, los éxodos masivos hacia las ciudades, una emigración exterior a gran escala, la creación de un subproletariado marginal, un paro importante y la hipertrofia de las actividades terciarias en las ciudades. Lo interesante ha sido la generación de numerosas réplicas del modelo centro-periferia en ámbitos geográficos más reducidos con la consecuente anulación de posibilidades de desarrollo de nuevas comunidades y la generación de espacios creativos alternativos.

ALGUNAS TEORÍAS Y LA DISPERSIÓN CONTEXTUAL DE CENTRO Y PERIFERIA

La teoría del subdesarrollo nace en la década de los años cincuenta como rama diferenciada de la ciencia económica. Intenta explicar la situación y dar respuesta a los problemas de los países subdesarrollados que acceden a la independencia política. En particular, se interroga sobre las causas y las raíces del subdesarrollo, analiza las características de los países periféricos y estudia las estrategias posibles para salir del subdesarrollo.

El debate ideológico y político en torno al enfoque metodológico de esta rama de la ciencia económica es muy vivo, en especial a partir del surgimiento, en los años sesenta, de diversas corrientes que pretendían brindar una solución al problema desde la óptica de lo que se consideraban obstáculos para el desarrollo.

Algunos economistas estudiaron los países subdesarrollados como casos excepcionales que aún no se habían desarrollado debido

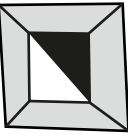


a una serie de factores principalmente de origen interno. Partieron de la base de que la pobreza es el estado natural de los pueblos y que el subdesarrollo es un simple atraso en la penetración completa del capitalismo, cuya misión histórica es romper este estado original y permitir el desarrollo.

Rosenstein-Rodan, Nurske y Myrdal fueron los primeros en disertar acerca de los países subdesarrollados. Nurske (1966) los consideró encerrados en un círculo vicioso de pobreza que impedía su normal desarrollo. La solución radicaría en el ingreso de capitales extranjeros para romper dicho círculo creado entre la falta de inversiones y el estado de pobreza.

Otros autores consideraron que el subdesarrollo se explicaba sobre la base de la escasez. W.A. Lewis, en su *Teoría del desarrollo económico* (1971), insistió en la falta de capital que experimentaban los países subdesarrollados señalando otros factores como insuficiencia de empresarios, falta de mano de obra calificada, carencias en la formación académica, etc.

La teoría del dualismo económico, elaborada fundamentalmente Mynt y Higgins, en la versión de Krugman (1993) considera que el estancamiento económico se explica por la coexistencia en un mismo país de un sector capitalista avanzado y de una economía de tipo primitivo o tradicional, dos estructuras sociales y económicas totalmente distintas y en gran medida independientes. Un país queda en situación de subdesarrollo cuando el enclave moderno no logra desenvolverse dentro de la sociedad tradicional a un ritmo suficiente para eliminar rápidamente el dualismo. El mismo autor expuso que los teóricos del desarrollo de las décadas enunciadas fueron

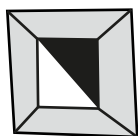


[...] al comienzo incapaces y al final renuentes, de codificar [sus intuiciones] en modelos claros e internamente consistentes [...] el resultado fue que la economía del desarrollo como un campo distintivo fuera excluido del cuerpo central de la economía. Desde luego, las ideas de “teoría del gran desarrollo” (de los 1950) llegaron a parecer no tanto erradas sino incomprensibles [...] cualquier mala política puede haber sido implementada en nombre de la teoría del gran desarrollo, la teoría por sí misma tiene bastante sentido. Desde luego, en algunas formas esto fue una notable anticipación de las ideas que podrían venir al análisis treinta años después en este campo, por ejemplo, del comercio internacional y el crecimiento económico (Krugman 1993: 29).

Es decir que dichos enfoques tenían cierta validez a nivel descriptivo, pero fueron de poca utilidad a la hora de explicar la génesis del fenómeno del subdesarrollo, y, por consiguiente, en el momento de diagnosticar las posibles soluciones.

Una perspectiva mediadora entre los economistas liberales y los marxistas es el de una serie de autores latinoamericanos agrupados al principio alrededor de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), organismo de las Naciones Unidas que realizó un estudio detallado de las condiciones del desarrollo económico en sus respectivos países criticando profundamente el análisis convencional. (Floto, 1989)

Muchos de ellos evolucionaron hacia la llamada teoría de la dependencia, que analizó el impacto del imperialismo sobre la estructura económica y social de los países periféricos. En este grupo conviene mencionar, a pesar de las diferencias sustanciales existentes entre ellos, a Raúl Prebisch, Celso Furtado, Theotonio Dos Santos, Ruy Mauro Marini y André Gunder Frank. También se reconocen los trabajos de Mihail Manoilescu, Ernest Wagemann o Viggo Axel Poulsen.

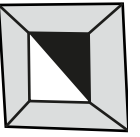


Este es el punto de partida que interesa a esta propuesta porque no sólo se considera la explicación más coherente respecto al fenómeno descrito, también es una teoría que es posible extrapolar ya que el binomio *centro-periferia* se dispersó en respuesta a las necesidades de crecimiento de los centros capitalistas y la materialización de estos empeños en formaciones sociales periféricas. Las cadenas de dependencia y de explotación trascendieron los ámbitos globales.

La primera extrapolación se manifestó en los países cuyas estructuras correspondían con la jerarquía del sistema mundial generando cadenas de control irradiado desde las grandes metrópolis o capitales de país con capacidad económica y sociopolítica suficiente para ampliar el poder mediante cadenas de explotación económica y de control que las relacionan con los últimos rincones subdesarrollados y en situación de pobreza, todo ello pasando por el tamiz de eslabones intermedios.

S. Amin (2001) analizó las leyes de articulación del centro desarrollado y de la periferia dependiente, principalmente sobre la base de las relaciones económicas, sociales y políticas entre estructuras económicas desemejantes. Para él, el dinamismo centro-periferia se traduce a escala mundial por el desarrollo desigual y diferente de las diversas formaciones sociales.

En el centro existe una acumulación auto centrada del capital que da lugar a un crecimiento autosostenido, mientras que en la periferia el modelo de acumulación extravertido establece relaciones estructurales de dependencia respecto al centro y conduce al bloqueo del desarrollo. Con el tiempo, la misma articulación se ha reflejado primero en los países en los que las capitales irradian hacia las denominadas provincias, de igual manera, al interior de las



ciudades se logra identificar un centro desarrollado y una periferia dependiente, principalmente sobre la base de las relaciones económicas sin soslayar las demás dimensiones.

Con base en lo anterior, han surgido de manera local desplazamientos sociales, políticos y culturales generando grados de explotación de urbanizaciones periféricas no planeadas que padecen constantemente las ambiciones de saqueo de los poderes centrales. Arghiri (1971) describe esto como el intercambio desigual entre grupos desarrollados y grupos sin posibilidades de desarrollo en detrimento de estos últimos.

En la actualidad estos conceptos se pueden llevar al extremo ya que, desde las posibilidades de la tecnología digital, los individuos se han constituido como el centro y la virtualidad, como otredad, en la periferia. En esta última se pierden y diluyen los términos de la individualidad y de los procesos de desarrollo de las personas.

GENTRIFICACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Uno de los fenómenos más importantes, resultado de las acciones del centro sobre la periferia es la *gentrificación* como el acto de apropiación y reappropriación de territorios con fines comerciales y de expansión de valores, criterios y cánones bajo los cuales actúa la mayoría de la población. *Gentrificar*, además de invadir, implica *validar*. La gentrificación es una adaptación adecuada al español del término inglés *gentrification*, con el que se alude al proceso mediante el cual la población original de un sector o barrio, generalmente céntrico y popular, es progresivamente desplazada por otra de un nivel adquisitivo mayor.



La palabra inglesa *gentrification* proviene del sustantivo *gentry* (alta burguesía, pequeña aristocracia, familia bien o gente de bien). Se trata de un término que también se ha adaptado al francés (aunque proviene del concepto de aburguesamiento: *embourgeoisement*), al alemán (*Gentrifizierung*) y al portugués (*gentrificação*). Como neologismo, la palabra surgió en los años sesenta en Inglaterra, Ruth Glass (2010) la introdujo para describir la serie de acciones invasivas de barrios obreros cercanos al centro comercial de Londres.

El proceso comenzó con el desahucio de los habitantes originales de escasos recursos para remodelar las edificaciones elevando la plusvalía de dichos contextos logrando un aburguesamiento progresivo y la drástica mutación del carácter socioeconómico generando entornos con otra visión comercial.

La autora se basó en la antigua palabra francesa *gentilise* que significa una persona de nacimiento gentil o la clase social de un caballero y en el término inglés *gentry* que refiere a la clase alta o dominante cuyos miembros, terratenientes con recursos monetarios, tienen derecho a portar un escudo de armas aunque no pertenezcan a la nobleza entendiendo que, al gentrificar se reemplaza la población existente por grupos considerados nobles (Lees, Slater, & Wyly, 2008, p. 5).

La idea de gentrificación deviene así del proceso mediante el cual los barrios residenciales de clase trabajadora son rehabilitados por compradores de vivienda, propietarios y urbanizadores profesionales de clase media (Smith, 1982). Es un proceso económico y social mediante el cual el capital privado (empresas de bienes raíces, desarrolladores) y los propietarios e inquilinos de viviendas individuales reinvierten en vecindarios fiscalmente descuidados a través



de la reconstrucción o construcción de viviendas (Perez, 2004, p. 139) logrando la transformación paulatina del estatus económico y social de un barrio, zona o parte de la ciudad.

Originalmente, el término se ceñía a asuntos sociológicos y urbanísticos, sin embargo, ha cobrado importancia para señalar la invasión de barrios, las modificaciones en el uso del suelo y los numerosos descentramientos sociales y culturales con afanes elitistas. Es *la recualificación no sólo de espacios, también de la concepción de los territorios*.

A raíz de este tipo de desplazamiento, en la actualidad los países se han transformado en marcas y algunas ciudades en entornos mágicos con una resignificación absolutamente comercial y la visión del espacio como mercancía.

[En la marca país] la imagen de un país se constituye no sólo por el contexto real, sino por el imaginario, es decir, el de las percepciones que existen como referentes de algo. Es bien conocido que las personas tienden a crear una concepción propia de otras naciones con base en factores no siempre directos, sino muchas veces indirectos. En este caso, el conocimiento directo pasa a segundo plano y se construyen idearios con base en la opinión de terceras personas o de fuentes secundarias. Se podría decir que la construcción de la percepción es resultado de una cadena informativa alimentada por innumerables factores: noticiarios, comentarios de amigos o familiares, estereotipos, experiencias propias, películas y libros, por mencionar algunos [...] (Díaz y Pérez, 2012, p. 170)

Gentrificar es un modo de enajenación en el que se margina a la población con bajos ingresos y sin capacidad de establecer mecanismos de defensa frente a la población con altos intereses económicos. Algunas de las acciones que conlleva un proceso de este tipo son:



- *Abandono*, ya que se dejan a la deriva las inversiones públicas con lo que se degradan los servicios básicos de los habitantes.
- *Estigmatización* porque se difunde por todos los medios un imaginario que asocia a los pobladores de los índices de criminalidad propiciando así un rechazo generalizado que, en el fondo supone el repudio de la pobreza.
- *Expulsión* con la fuerza pública o mediada por convenios absurdos y leoninos que obligan a los residentes al desarraigo de su lugar de residencia buscando las nuevas periferias que suelen ser asentamientos irregulares en los denominados cinturones de miseria.
- *Especulación* de parte de los grandes grupos inmobiliarios que, en caso de comprar las viviendas de los habitantes oriundos de un lugar, les ofrecen cantidades ínfimas por sus propiedades con la base de que se trata de un territorio devaluado por la criminalidad y su mínimo valor en el mercado.
- *Encarecimiento* al obtener por parte de las autoridades valores catastrales fuera del poder adquisitivo promedio incrementando así una alta tasación del suelo, el incremento general de impuestos, servicios y costo de la vida con lo que, las pocas familias que conservan algún bien inmueble terminan por rematarlo para trasladarse a colonias menos gravosas.
- *Comercialización* desmesurada y abusiva ya que, al volver el espacio un sitio de “moda” se consolida la posibilidad de acceso para una clase “pudiente” reafirmando con ello y con la construcción de viviendas de carácter exclusivo junto con un comercio peculiar, la nueva perspectiva del sitio al cual sólo tendrán acceso los habitantes, turistas o visitantes con capacidad económica.



El fin justifica los medios en estos procesos ya que los barrios se *limpian* en todos sentidos, *cambiando* el tejido social y *revalorizando* el suelo. Las grandes empresas se involucran para intervenir el aspecto de las ciudades. Un ejemplo se tiene en los programas *México Bien Hecho* o *Juntos podemos construir un México* lleno de color de las pinturas Comex, en los cuales se obsequia pintura a las zonas marginales y, bajo las determinantes de un proyecto preconcebido, se pintan grandes gráficos o se les modifica el color porque el gris o el café son tonos sucios, en cambio los esquemas cromáticos sobresaturados dotan de vida los espacios.

Gilbert Alcaraz, director del programa de Comex afirma:

[...] es un orgullo plasmar a través del arte la historia y el folklor de nuestro país, lo que nos permite preservar el patrimonio edificado y cumplir con nuestra principal misión que es proteger y embellecer la vida de las personas [...] (Martínez, 2016)

Más allá de la demagogia, estos hechos pertenecen al proceso de gentrificación y muestran una clara mutación del imaginario mexicano. En la actualidad estos programas abarcan grandes extensiones de las áreas urbanas y ya han logrado tener impacto en el ámbito rural con la intervención de los llamados *pueblos mágicos*.

Como parte de la globalización en cuyos parámetros cualquier acción se magnifica dejando huellas en todos los contextos, la gentrificación se ha propagado hacia otros ámbitos. Las expresiones que tradicionalmente apuntan hacia nichos de rebeldía o de contracultura, no son ajenas a su capacidad invasiva.

Por ejemplo el grafiti ya ha sido gentrificado relegando a la generalidad a la mayoría de los grafiteros y trasladando a las

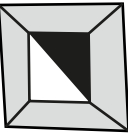


industrias culturales a ciertos individuos que han sabido llevar sus testimonios hacia la mercadotecnia y con ello hacia el denominado *diseño de autor*.

Banksy es el ejemplo por excelencia de esta controversia cuyos grafitis críticos y polémicos inspiraron a los grafiteros de las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI hasta que la comercialización lo alcanzó con las subastas millonarias de Sotheby's y Bonham's en Inglaterra destacando la destrucción de su *Niña con globo* (2006) tras de su venta en 1.2 millones de euros con un dispositivo que el mismo autor realizó elevando considerablemente el valor del trabajo (Vicente, 2018)

El grafiti abandonó así los muros y el anonimato, ahora es propiedad de los gobiernos, galerías, museos y las más famosas firmas de moda que se han encargado de decretarlo como un arte e incluirlo en exhibiciones, paneles de discusión, conferencias, absolutamente integrados a la mercadotecnia. Ya desde 2001 Louis Vuitton dio a conocer una colección nombrada *Graffiti* y recientemente han hecho nuevas incursiones de la palabra REAL en su versión de pintada escurrida. Además de Vuitton, marcas como Prada, Chanel, Dior, Nike y DKNY, por mencionar algunas, han vuelto tendencia el grafiti en prendas de vestir, bolsos, zapatos, etc. Algunos grafitis son simplemente tomados de las calles, en otros casos, como Gucci, se trabaja con grafiteros que hacen público su nombre y se integran a las firmas de las marcas de moda, el grafiti ha pasado a las de otros productos como Pepsi, Netscape o Visa Jet. (Vilchis, 2018)

Los denominados interioristas o decoradores de casas también han tomado el grafiti como un motivo viable que, por influyente y famoso, se vuelve también una moda en este entorno. Paredes, cuadros, cojines, lámparas, marcos, floreros, mesas, libreros, sillones e incluso vajillas son pintados por algún grafitero contratado o simplemente



reproducen cualquier grafiti, que para ello sobran muestras anónimas en todas las ciudades del mundo.

Así, el mundo del grafiti trasciende a todas las expresiones gráficas. Retna ha realizado portadas para diversos artistas como Justin Beiber, Mr. Brainshow para Madonna. David Choe hizo un grafiti monumental para Facebook y Walker recreó uno de sus grafitis para la película *Eyes Wide Shut* de Stanley Kubrick.

No es fácil el apropiacionismo del grafiti. En California, Rime, un grafitero demandó a la casa Moschino por haber plasmado en un vestido de pasarela el grafiti Vandal Eyes que él pintó en Detroit en 2012. El alegato de la demanda expone que “nada es más antiético para la credibilidad exterior, algo tan especial para los artistas del grafiti, que la relación con el estilo chic, el lujo y el glamour europeo...de lo cual Moschino es el arquetipo.” (Shortell, 2015)

Una vez en el mundo de la mercadotecnia y recibiendo millones de dólares, los grafiteros se han vuelto empresarios, Fairey tiene la agencia de diseño Studio Number One donde se han diseñado trabajos tan conocidos como el cartel HOPE de Obama, Mr. Brainshaw retomó su productora cinematográfica, Banksy es propietario de un parque temático y de varias empresas productoras de audio y video.

Gentrificar supone incidir en todas las prácticas que integran las artes y el diseño y se lleva a cabo con base en los conceptos de *invasión y sustitución* en un proceso que abarca todos los contextos y hace referencia a transformaciones radicales en las que se ven anulados socialmente ciertos grupos. Esta filtración a conveniencia sustituye la diversidad cultural por la uniformidad y la monotonía.



LAS AMENAZAS DE LA MONOCULTURALIDAD

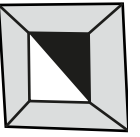
De la gentrificación como uno de los modos de la globalización, surge la tendencia del poder cultural sobre el mundo. Afirma Granel:

Más fulminante que una tormenta, la teoría de la electricidad borra la diferencia entre el día y la noche; lo que era el *misterio de la vida* no es más que el campo del saber biológico; la astronomía deja su estatuto de teología popular para abrir la ruta de los navíos; los elementos de los cuerpos y sus combinaciones se revelan a la química. Es posible continuar largo tiempo con la lista de estas novedades que hicieron de la época moderna el tiempo de lo *nuevo* en términos absolutos: *die neuzeit*.

Se comprende que una cultura así, que no construye y sí sustituye esté destinada a destruir a todas las demás, sea por la fuerza, de cuyo empleo en efecto no se ha privado, sea por la atracción que ella ejerce sobre los espíritus de las otras *humanidades* que, en primer lugar, han coexistido con ella. La cultura moderna, por esencia, está destinada a convertirse en la *monocultura* planetaria. (Granel, 1998, pp. 289-299)

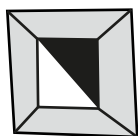
Este proceso de pérdida de autonomía cultural se agudiza con la problemática económica y la vertiginosa incorporación del mundo digital a la vida cotidiana. Al imponer la monocultura se aniquila la diferencia en todos los sentidos y trayectorias de la civilización y la cultura.

La *monocultura* nos mata o, todavía peor, nos atrapa con lo que ofrece a través de una radiante sonrisa de dentífrico. Borra las diferencias en nombre de un erróneo sentido de la pulcritud y del progreso y de la imposición de enormes antinomias que no admiten intermedios, es blanco o negro, no se presentan grados. Construir un

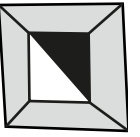


mundo unificado en sus términos elementales elimina la diversidad, pero en el mundo del mañana la semejanza mejorará la eficacia:

- *Un sabor.* Igualar el paladar mundial reduce los costes alimentarios. Pero, para complacer a todos los habitantes de la tierra, hay que eliminar el sabor o reducirlo. Las cadenas de comida rápida se esfuerzan por ofrecer alternativas que condicionen el gusto. Como extremo, se inventan las fusiones que terminan con gastronomías ancestrales alterando la sapidez de todo el mundo.
- *Una norma.* Un mundo único exige una normativa única. Se inventaron las certificaciones y ahí están todos consiguiendo todo tipo de ratificaciones de su existencia... las organizaciones buscando acreditaciones para las carreras universitarias, certificaciones ISO, NOM y otras de mercancías y productos, estándares de ventas, verificaciones contables, certificaciones profesionales en una interminable cadena de validación cuando en el otro borde nos encontramos con funcionarios, procesos, políticas e innumerables asuntos de ínfima calidad.
- *Una distracción.* Para entretener a todo el mundo hay que centrarse en las emociones básicas universales. Así se venden videojuegos, programas televisivos, vacaciones, etc. Las opciones se limitan como si se tratase de un embudo, el tiempo se invierte en elegir entre las innumerables y tediosas repeticiones de la misma programación. Además, hay una presión extraordinaria para decidir alguna plataforma de *streaming* como algo que se adosa al gasto de televisión vía cable.



- *Una moda.* Vender la misma ropa a todo el mundo es más fácil que plegarse a los estilos locales. Se impone el mal gusto y los jóvenes aspiran a muy poco en materia de vestuario a la vez que en el límite opuesto se encuentra una desmedida ambición por marcas de precios exorbitantes que son sello de estatus social.
- *Una medicación.* Promover las mismas píldoras antidepresivas o contra dolores específicos termina quizá por hacernos a todos iguales con un extremo en el que se encuentran medicamentos inalcanzables como aquellos que mitigan enfermedades tan importantes como el SIDA.
- *Un centro comercial.* Comprar en edificios de cemento sin ventanas es una forma excelente de evitar el contacto humano. Enchufar la computadora y rellenar un formulario en inglés es incluso mejor. Una pandemia nos ancló a las computadoras y la circulación de mercancías adquiridas en línea se sometió a dos o tres franquicias mundiales. Y cuando nos acercamos en otro sitio a un *shopping mall* sólo es para constatar que los mismos almacenes se encuentran en cualquier lugar del mundo.
- *Un negocio.* Modernicemos los trámites operativos. Aunque signifique enterrar el planeta bajo una capa de notas amarillas adhesivas o de transacciones sin comprobantes, visiones etéreas del mundo virtual, hay que negociar bajo los términos de las cúpulas comerciales.
- *Un destino.* En todas partes hay los mismos *souvenirs*, así que ¿por qué viajar?... para conocer uno de los mejores destinos que presentan largas listas de Google en las que se encuentran los mismos circuitos con los que se crea la ilusión de dar



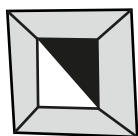
la vuelta al mundo cuando en realidad se accede a los mismos sitios deteriorados por el turismo excesivo, eso sí, siempre habrá sitios exclusivos absolutamente negados para la mayoría con situaciones simuladas como hoteles de hielo o en cápsulas individuales, el turismo experiencial o gastronómico como si en el comer o en sesiones chamánicas se fuera la vida.

- *Una tecnología.* Los celulares se han impulsado como los dispositivos por excelencia, son los sustitutos de las cámaras fotográficas, los reproductores de audio y video, incluso se promueve u obliga su uso como suplente de las oficinas bancarias y otras instituciones que se han transformado en oficinas virtuales en acciones agresivas con sectores tan importantes como los adultos mayores, como reza reciente campaña española “soy mayor, no soy idiota” exigiendo atención personal de parte de los bancos.

Laura Marajofsky está convencida de que

El actual paradigma digital impone nuevas lógicas de consumo y pareciera que, por momentos nuestra cultura está fragmentada y todos estamos mirando cosas diferentes [...] hoy un puñado de empresas concentra los consumos de más de la mitad del mundo, y también su subjetividad [...] sus armas son los algoritmos, es decir, las fórmulas que crean para que vayamos siempre a elegirlas [...] hechas por otros humanos que estudiaron cómo pensamos [donde] nada es personal, ni siquiera tu gusto [...] (Marajofsky, 2020, s/p)

La *monocultura* es la *homologación de la cultura en la población del planeta*. Busca que las sociedades compartan los mismos valores y principios que rigen el gusto para funcionar de manera más eficiente y



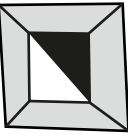
predecible. Esto otorga mayor poder a los gobiernos disminuyendo los brotes revolucionarios o el surgimiento de los libres pensadores. La idea de la monoculturalidad se extiende a todos los aspectos de consumo de una sociedad, desde el entretenimiento hasta la ropa, la tecnología, el conocimiento, la educación o las instituciones.

Una de las claves esenciales de la monocultura es el entretenimiento desde donde se forman valores preseleccionados para el consumo voluntario expandido donde la literatura y el cine con recursos especialmente poderosos, sirva de ejemplo la película Coco que contribuyó a tergiversar la tradición mexicana del día de muertos llenándola de lugares comunes y símbolos que no le pertenecen logrando que hoy en día la atención no se centre en las ceremonias de velación sino en la figura de la Catrina que pertenece a la imaginación de José Guadalupe Posada y no a las calaveritas de azúcar, a la artesanía del alfeñique o a las creencias milenarias.

Difundir una cultura única a través del mundo no es fácil (los humanos hablan 4,000 lenguas), pero las nuevas normativas globales (regularlo todo, del ocio a la comida, pasando por las compras, incluso el habla) ayudan.

Hoy, los figuras y los nichos culturales son reemplazados por las grandes plataformas, que además de unificar el criterio nos extraen datos, desde la música producida artificialmente por Spotify, los nuevos talentos descubiertos por YouTube o TikTok, los libros en Amazon, hasta el diseño de interiores globalizado que promueven Airbnb o Pinterest.

El advenimiento del paradigma algorítmico no sólo aceleró este loop (bucle logrado por interminables repeticiones) de cultura que va del nicho a la masividad, también produjo quiebres evidentes en



el sentido de autoridad y formación del gusto... Hoy dependemos de *influencers, tendencias, predisposiciones* y todo lo efímero... nos vendieron el mundo líquido y lo bebemos tal cual

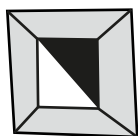
Actualmente todos son críticos. La manera de pensar o decidir resulta de un conjunto de decisiones tomadas por otras personas o corporaciones con intereses, ideas y trasfondos específicos que moldea nuestro gusto, seamos conscientes de ello o no.

AUTONOMÍA CREATIVA, NUEVAS MIRADAS A TRAVÉS DEL MODELO RIZOMÁTICO

En los años más recientes y en particular en los últimos dos, negociar con la realidad y, de manera más general, nuestra forma de mirar hacia el futuro ha experimentado un cambio profundo. Tenemos que lidiar con fuerzas transformadoras que tienen un impacto extraordinario, tecnología de rápido avance, globalización de la economía y el mercado laboral, rápido desarrollo de la economía concertada y una repentina aceleración de la tecnología en línea en detrimento de la fuera de línea.

Para afrontar el complejo es necesario ir más allá de los modelos obsoletos y las prácticas consolidadas. Necesitamos adoptar nuevas ideas, crear nuevas soluciones y acostumbrarnos a una cierta cantidad de imprevisibilidad.

El ámbito creativo y expresivo ocupa demasiado la atención de los gobiernos y de las políticas públicas porque *la creatividad es algo inusual: asusta, trastorna, es subversiva*. Desconfía de lo que ve, de lo que oye. Se atreve a dudar y actúa incluso si yerra.



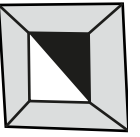
La mirada del arte se infiltra en nociones preconcebidas. Hace sonar certezas establecidas. Incesantemente inventa nuevas formas, nuevos vocabularios. Provoca y cambia puntos de vista. El acto artístico *“violenta la esfera simbólica de una sociedad, y con ello busca modificar las condiciones subjetivas, el espacio de lo imaginable”* (Andión, 2012, p. 41) Sólo desde el arte se pueden preestablecer y concebir imágenes, objetos o espacios dentro y fuera de la realidad.

Éstos y otros fenómenos alcanzan a los individuos quienes pueden revertir los efectos creando otro centro y otra periferia que alcance el ser consciente y reflexivo. Revertir requiere el enfoque en quienes crean y cuidan contenidos en lugar de continuar las mediaciones algorítmicas. Para esto *se vuelve indispensable lograr el desarrollo del criterio personal, una estética, un tono, una identidad que se destaque entre los consumos de la audiencia acuosa*. Significa mantener una consistencia creativa a lo largo del tiempo que consolide una identidad.

El camino empieza por *cambiar la mirada*. La forma de mirar hacia el futuro ha de experimentar profundos cambios para lidiar con fuerzas transformadoras que tienen un impacto extraordinario, tecnología de rápido avance, globalización de la economía y el mercado laboral, rápido desarrollo de la economía y repentina aceleración de la tecnología en línea en detrimento de lo fuera de línea.

También importan las nuevas prácticas. Para afrontar el complejo escenario que se enfrenta es necesario ir más allá de los modelos obsoletos y las prácticas consolidadas. Se necesitan nuevas ideas, nuevas soluciones y una cierta imprevisibilidad.

Un enfoque actual, el de aprender haciendo, inspirado en el Renacimiento, arriesga el talento y se abre experimentar con la comu-



nicación a través de la aparente inoculación constante entre diferentes disciplinas, como fotografía, video, gráficos, diseño, música y el mundo digital, entre otros. El intercambio continuo es una forma concreta del proceso de formación donde la *interacción cruzada* es la pauta del proceso creativo que encuentra su aplicación más natural en prácticas alternativas y modelos colaborativos.

Los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (2020) crearon el *modelo rizomático* en el cual conciben el concepto de mapa como un sistema fundamentalmente abierto y susceptible de recibir modificaciones constantemente, puede ser alterado o adaptado según las necesidades.

El principio es que, en el arte, como en todos los fenómenos creativos, hay factores de articulación y desarticulación y es en la fragmentación donde se encuentran esas capas territoriales en las que es posible distinguir tanto el centro como la periferia de las artes, es como desgajar una cebolla, el núcleo está y no en las franjas de fuga y en las posibilidades de flujo y de ruptura, de *agenciamiento de ago, agis, agree*, que enuncia las posibilidades de abrir espacios críticos en el hacer, situaciones de postulación del yo que neutralicen el control ilógico que recibe desde la monoculturalidad.

El arte es multiplicidad y por ello permite el hacer en cualquiera de sus segmentos o fâcetas desde cualquier modalidad: el arte raíz que parte de las reflexiones primarias o el *arte ramificado* que surge de la segmentación. Ambos son válidos sin importar las vertientes lineales, circulares o espirales. Cada movimiento crea la estructura y en el desarrollo de ésta se evidencian las leyes de la composición, conexión y acoplamiento así como la diversidad, multiplicidad y, de ser posible la totalidad.



El arte, como máxima expresión de la creatividad es la imagen del orbe, pero éste se encuentra en un estado caótico por lo que hay que buscar sus raíces para entender su lenguaje y hacerlo hablar.

Ninguna habilidad léxica o incluso sintáctica bastará para hacer que se oiga. Lo múltiple hay que hacerlo, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino, al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone, siempre ‘n menos 1’[...] Sustraer lo único de la multiplicidad a constituir [...] este tipo de sistema podría denominarse rizoma. Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas [...] (Deleuze & Guattari, 2014, p. 12)

El concepto del rizoma deriva de la botánica (es un tallo que crece de forma horizontal por debajo de la tierra), metáfora que simboliza un modelo de concepción de la realidad, estableciéndolo como un modelo epistemológico en cual, desarrollan ideas y conocimientos, un rizoma no cesa en conectar eslabones semióticos. El rizoma se basa en tres principios: *conexión*, *heterogeneidad* y *multiplicidad* y para aplicarlo, los mapas contribuyen a la conexión de campos, el desbloqueo y la apertura. Algunas de las alternativas son:

- *Cartografía crítica.* La cartografía en el arte y el diseño es un mapa que va más allá de la geografía, una topología capaz de expresar y percibir una serie de sensaciones tiene un papel activo al abrir y cerrar relaciones, en la medida en que encuentra, contiene y libera fuerzas. Al comprender esto, es posible encarnar “un cuerpo de sensación” como lo nombra Stephen Zepke, (2009), en el cual la obra de arte o lo diseñado adquieren un carácter más significativo en el espectador, que lle-



ga a trascender el objeto artístico y el sujeto (su experiencia), emergiendo desde lo local para comprender lo global.

- *Mapeo colectivo*. Es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalizando las consecuencias. Esta mirada es complementada con el proceso de recordar y señalar experiencias y espacios de organización y transformación, a fin de tejer la red de solidaridades y afinidades.
- *Simbolización*. Hans Belting dice que “*la imagen es más que un producto de la percepción. Se manifiesta como resultado de una simbolización colectiva. Todo lo que pasa por la mirada o frente al ojo interior puede entenderse así como una imagen, o transformarse en una imagen*”. (Belting, 2007, p. 14). Pero no es la imagen simple y llana, tiene trasfondos semánticos diversos que permiten reinventarla una y otra vez bajo términos contextuales y relacionales diferentes porque se desenvuelve y evoluciona socialmente.
- *Provocación visual*. Trata acerca de la presentación de aspectos controvertidos del mundo en espacios convencionalmente entendidos bajo algún tipo de tradición. El ejemplo más importante de las provocaciones visuales lo tenemos en el trabajo de Toscani al frente de la revista *Colors* y de las campañas de Benetton en las cuales se desdibujó la *cultura visual* del ámbito publicitario involucrando grandes temáticas universales



como racismo, segregación, sida, ecología, etc. Todos los temas que se presentaron durante dicha época estaban rodeados de prejuicios y censura. Toscani, de manera brillante hizo que la imagen, de manera activa, permeara artísticamente la publicidad proyectando una visión crítica que provocó cambios en la manera de entender ciertos acontecimientos porque al final “*la cultura visual es algo en lo que nos involucramos como una manera activa de provocar cambios, no solo una forma de ver lo que acontece*” (Mirzoeff, 2016, p. 250)

- *Escritura visual*. Para Barthes (1994) escribir la imagen es un acto de reconstrucción, donde no hay escritura original todo el texto es un tejido de historias culturales, de citas e ideas ya existentes, por lo que el autor no crea desde cero
- *Imagen expandida*. La imagen *expandida* se inscribe en una nueva lógica de aplicación donde se funde lo estético y cultural con lo forense y administrativo, lo político y psicológico, lo policial y lo cultural...
- *Poesía Poli-Nivel*. Ya en 1921 se hablaba de una poesía que utilizaba como vehículos artísticos las imágenes, pero también los sonidos y olores. “También Moholy-Nagy experimentó con dispositivos diversos y la posibilidad de proyectar imágenes en el aire en la niebla y otras nubes gaseosas.” (Colorado, 2018, p. 137)
- *Apropiacionismo*. Cuestiona los engranajes del sistema del arte, diría Benjamín “En nuestro tiempo la única obra realmente dotada de sentido, de sentido crítico, debería ser un collage de citas, fragmentos, ecos de otras obras.” (Furió, 2014, p. 2) Es una manera de recontextualizar la obra “sus-



traída” a nuestro tiempo actual, encontrando relecturas contemporáneas y haciendo reflexionar sobre los cambios que experimenta la sociedad.

CONCLUSIONES

Hoy, las teorías de la interpretación aceptan la lectura centrada en la complejidad psicológica del observador y su interacción con el discurso producto de las instituciones sociales. Los artistas y diseñadores no trabajan como imaginadores solitarios ni realizan imaginiería sin intencionalidad. Mirzoeff habla del *activismo visual*.

La idea fundamental es que tanto los artistas como los diseñadores se conciban como *centro* y que, desde ahí hagan posible la restitución interpolando la *periferia* con base en el conocimiento, la investigación, la experimentación y el diálogo consciente que admite y abraza a quien recibe el hecho artístico.

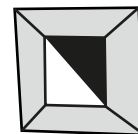
Crear un nuevo centro y una periferia sería la clave y la acción concreta y crítica radicaría, como arte raíz, en el reverberar hacia el arte ramificado. Como una más de las extrapolaciones conceptuales que presenta este trabajo, la intención fundamental es la generación de reflejos que posibiliten la recuperación del yo y la recuperación de los otros desde el yo.

Revertir regresaría a los actores sociales de las artes y el diseño a estados anteriores de libertad y autonomía creativa. Si se ha podido desde el centro, regresar es factible desde la periferia con base en la cultura visual identitaria.

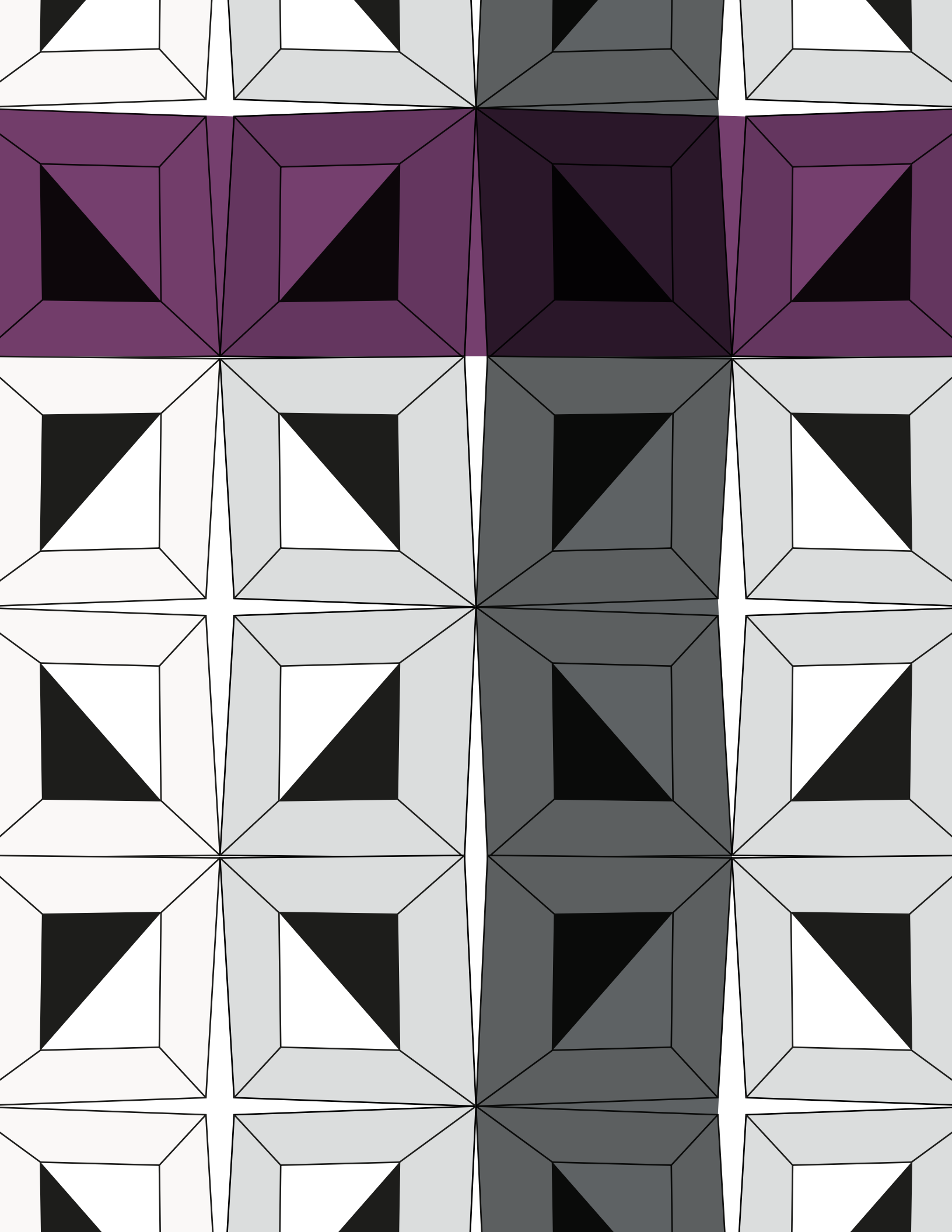


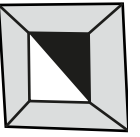
REFERENCIAS

- Andión Gamboa, E. (2012). La imagen en crisis: el efecto anestésico del arte violento. *Anuario de Investigación* (pp. 37-53). UAM Xochimilco.
- Amin, S. (2001). Capitalismo, imperialismo, mundialización. En Seoane, J. (Ed.). *Resistencias mundiales* (De Seattle a Porto Alegre). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Arghiri, E. (1971). El intercambio desigual. En Amin, S.; Bettelheim, Ch; Emmanuel, A.; Palloix, Ch. *Imperialismo y Comercio Internacional: El intercambio desigual*. Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1984) *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la Imagen*. Katz
- Colorado, O. (2018) Youngblood, Aristóteles y Muybridge: la imagen expandida como un fenómeno poliédrico. *Designis* 28 (pp. 135-153) Federación Latinoamericana de Semiótica
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2020). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2014). *Rizoma*. Fontamara.
- Díaz, J. y Pérez, M. (2012). Marca México: una estrategia para reducir la brecha entre la percepción y la realidad. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 96. SER. 169-186.
- Floto, E. A. (1989). El sistema centro-periferia y el intercambio desigual. *Revista CEPAL* (39), 147-167.
- Furió, D. (2014) *Apropiacionismo de imágenes, found footage*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Glass, R. (2010). Aspects of change. En J. Brown-Saracino (Ed.), *The gentrification debates*. Routledge.
- Granel, G. (1998). ¿Monocultura? ¿Incultura? *ARETE*, X, (2), pp. 289-299.
- Krugman, P. (1993). Towards a Counter-Counterrevolution in Development Theory. *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics* 1992. World Bank.
- Lees, L.; Slater, T. & Wyly, E. (2008). *Gentrification*. Routledge
- Lewis, W. A. (1971). *Teoría del desarrollo económico*. FCE.



- Marajofsky, Laura (2020) “Monocultura: lo que queremos vs lo que nos imponen” en *La Nación*, 16 de febrero de 2020, <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/monocultura-lo-queremos-vs-lo-nos-imponen-nid2333202/>
- Martínez, P. (2016). *Comex fomenta el turismo a través del color*. Conexión 360. <https://conexion360.mx/comex-fomenta-el-turismo-a-traves-del-color/>
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo*. Paidós
- Nurske, R. (1966). Problemas de formación de capital en países insuficientemente desarrollados. FCE
- Perez, G. (2004). *The near northwest side story: Migration, displacement and Puerto Rican families*. University of California Press
- Shortell, D. (2015) La casa de modas Moschino es acusada de copiar una obra de un artista de grafiti. CNN MODA. USA: CNN, <https://cnnespanol.cnn.com/2015/08/10/la-casa-de-modas-moschino-es-acusada-de-copiar-una-obra-de-un-artista-de-grafiti/>
- Smith, N. C. (1982). Gentrification and uneven development. *Economic Geography*, 58, 139–155.
- Vicente, A. (2018) *El curioso caso del “Banksy” en la trituradora*. El País.
- Vilchis, L. C. (2018). *Grafiti, del anonimato a la pasarela*. Palibrio.
- Zepke, S. (2009). La cartografía artística de la sensación: tres obras recientes de Rosario López. Antípoda. *Revista de Antropología y Arqueología*. Universidad de los Andes. (7). 295–305.





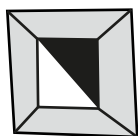
EDUCACIÓN EN BIODISEÑO: UN NUEVO MARCO TEÓRICO PARA EL BIODISEÑO

Sergio Dávila Urrutia

RESUMEN

Este artículo aborda la crisis ambiental global y la necesidad urgente de replantear la relación humana con la naturaleza. Aquí, se analiza el modelo de los límites del crecimiento, planteado por el Club de Roma y Donella Meadows, previo a un llamado a adoptar el desarrollo sostenible. Asimismo, se pone de relieve el concepto de desarrollo y la importancia de las visiones alternativas propuestas por autores como Boaventura de Sousa Santos y Arturo Escobar.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible proporciona un marco para abordar los desafíos globales. En contraste, este artículo expone el biodiseño como una evolución de la idea de sostenibilidad para promover una mayor colaboración y respeto por la naturaleza. Se exploran los marcos teóricos de Donna Haraway, Robin Wall Kimmerer y Peter McCoy en relación con la colaboración interespecies y la simpoiesis.



Finalmente, se sugieren estrategias para transformar los currículos y promover una educación más holística, integral y radicalmente colaborativa con los sistemas naturales. Este escrito ofrece una profunda reflexión sobre cómo la colaboración entre especies puede aportar soluciones que afirmen la vida, dirigiendo el comportamiento humano hacia la integración con los sistemas naturales.

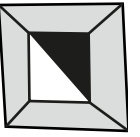
PALABRAS CLAVE: Biodiseño, Simpoiesis, Biofilia, Creatividad Ecosistémica.

ABSTRACT

This article addresses the global environmental crisis and the urgent need to rethink the human relationship with nature. It discusses the model of the limits to growth, proposed by the Club of Rome and Donella Meadows, before calling for the adoption of sustainable development. Additionally, it highlights the concept of development and the importance of alternative visions proposed by authors such as Boaventura de Sousa Santos and Arturo Escobar.

The 2030 Agenda for Sustainable Development provides a framework for addressing global challenges. In contrast, this article presents biodesign as an evolution of the idea of sustainability to promote greater collaboration and respect for nature. The theoretical frameworks of Donna Haraway, Robin Wall Kimmerer, and Peter McCoy are explored in relation to interspecies collaboration and sympoiesis.

Finally, strategies are suggested for transforming curricula and promoting a more holistic, integrated, and radically collaborative education



with natural systems. This paper offers a profound reflection on how interspecies collaboration can provide life-affirming solutions, directing human behavior towards integration with natural systems.

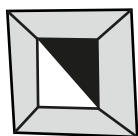
KEYWORDS: *Biodesign, Sympoiesis, Biophilia, Ecosystemic Creativity.*

INTRODUCCIÓN

Desde el influyente informe liderado por Donella Meadows (1972), la humanidad ha reflexionado sobre las consecuencias de su desarrollo; especialmente en las grandes ciudades, donde las emisiones de carbono provenientes de la producción de energía, el transporte automotor y la expansión industrial contribuyen significativamente a alterar el clima global. En la actualidad, se comprende que los problemas no pueden resolverse simplemente creando nuevos productos industriales, pues la raíz de muchos de estos problemas reside en el comportamiento humano.

En conversaciones sobre el calentamiento global, se ha argumentado que, independientemente de las causas naturales, para los seres humanos sólo es posible controlar su relación con la naturaleza; así que es responsabilidad de todos repensar qué acciones influyen en el cambio climático, en pro de una mejora colectiva como especie.

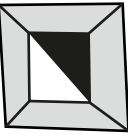
El concepto de los límites del crecimiento, como lo describe la Dra. Meadows, ilustra la relación entre dos curvas de crecimiento: los recursos del planeta y la población humana. Este cotejo revela la necesidad urgente de un desarrollo más sostenible, en vista de que mantener los recursos se traduce en un crecimiento continuo de la población.



No obstante, más de cincuenta años después de la publicación inicial de ese informe, los esfuerzos para cambiar la utilización de los recursos del planeta han sido mínimos. Los llamados de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible global, representados por los 17 Objetivos para 2030 (2015) se han visto obstaculizados en gran medida por las prácticas de las grandes corporaciones y ciudades, junto con el impulso por el crecimiento económico.

El concepto de “desarrollo” ha sido objeto de intenso debate y cuestionamiento, debido a las múltiples y a menudo conflictivas interpretaciones que evoca. Bajo la perspectiva de la obra *Epistemologías del Sur*, propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2009), se ha examinado cómo algunas ópticas del desarrollo pueden minimizar los esfuerzos de ciertas naciones, por lo que se amplían las brechas entre países.

Las denominaciones que dividen el mundo en naciones de “primer mundo” y “tercer mundo” o “desarrollados” y “subdesarrollados” privilegian la generación de recursos, el consumismo y la producción industrial a expensas del bienestar general, la reducción de la pobreza y el desarrollo espiritual de individuos y comunidades. Como señala Arturo Escobar (2018), esto conduce a un diseño hegemónico que limita la diversidad de pensamiento, restringe formas alternativas de intercambio de recursos y homogeneiza la visión global bajo el legado colonial de Occidente.



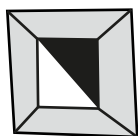
UNA VISIÓN PARA EL FUTURO

La propuesta de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible surge como respuesta de las Naciones Unidas a la crisis que enfrenta el planeta, causada por el cambio climático y la sobreexplotación de sus recursos. Esta iniciativa ha convocado esfuerzos y visiones desde diversas escalas y perspectivas luego de reconocer la urgente necesidad de abordar los desafíos que enfrenta la humanidad. La Agenda 2030 representa un hito crucial en el camino hacia la sostenibilidad al proponer un marco integral para abordar tanto el crecimiento de la población como el agotamiento de los recursos naturales.

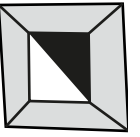
Sin embargo, comprender verdaderamente la magnitud de esta crisis y abordar sus causas profundas requiere un cambio exhaustivo en cómo se concibe la relación con la biosfera. Más allá de simplemente prolongar el crecimiento económico y la expansión demográfica, hay que replantear el lugar que como especie ocupa la humanidad. Esto implica la transición hacia un modelo de desarrollo que priorice el comportamiento armonioso con la naturaleza y acciones afirmativas dirigidas a todas las formas de vida en la Tierra.

Para lograrlo es decisivo adoptar una serie de principios y prácticas que lleven hacia un futuro más equitativo, sostenible y próspero. Estos planteamientos para el futuro abogan por un enfoque integral que incluya:

1. Una comprensión profunda del funcionamiento de los sistemas naturales y una integración consciente con ellos, a la vez que la especie humana se reconoce como parte interdependiente del ecosistema global.



2. Una colaboración radical, solidaria y respetuosa con todas las especies que comparten este hogar planetario, mediante el intercambio de conocimientos y recursos para el beneficio mutuo.
3. La adopción de una visión simbiótica/simpoiética (Haraway, 2016) de la relación con la naturaleza, que reconozca la interdependencia de todos los seres vivos (Ávila, 2022).
4. Un compromiso inquebrantable del respeto y preservación de la vida en todas sus formas, con énfasis en la justicia ambiental y la dignidad de todas las comunidades.
5. La promoción de la diversidad cultural y el diálogo intercultural como elementos fundamentales para construir sociedades más inclusivas y resilientes, bajo la integración de conocimientos y la celebración de su diversidad.
6. El reconocimiento y la reparación de los daños causados por la explotación histórica y el colonialismo, además del empoderamiento de las comunidades marginadas para participar activamente en la toma de decisiones sobre su propio desarrollo.
7. La promoción de la innovación y la creatividad en la búsqueda de soluciones sostenibles, a través de la investigación y el desarrollo de tecnologías limpias, prácticas agrícolas regenerativas y modelos de negocios éticos.
8. La adopción de políticas y marcos legales que proporcionen justicia ambiental y equidad, así como la seguridad de que las comunidades más afectadas por la degradación ambiental tengan acceso a recursos y oportunidades para una vida digna y saludable.



En concreto, las visiones para el futuro presentadas aquí reflejan un llamado urgente a un cambio significativo en cuanto a la organización humana y su integración con el planeta.

La lista de sugerencias proporciona una hoja de ruta práctica para la transformación necesaria. Desde el panorama de una nueva teoría de biodiseño, comprendiendo los sistemas naturales, hasta el fomento de la colaboración y el respeto por la vida en todas sus formas, se resalta la importancia de abordar tanto las causas profundas como las manifestaciones superficiales de la crisis ambiental y social.

Al implementar estas sugerencias en las prácticas individuales y colectivas, es posible forjar un futuro más justo, equitativo y sostenible para las generaciones futuras; mas este camino hacia la transformación requerirá un compromiso firme y continuo, así como la disposición para cuestionar y desafiar los paradigmas establecidos.

En última instancia, se subraya que las acciones presentes determinarán el legado para las futuras generaciones, especies y toda la comunidad planetaria, razón por la cual es imperativo revertir el deterioro ambiental en favor del bienestar de todos los seres que habitan la Tierra.

MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DE UNA TEORÍA DE BIODISEÑO CON ENFOQUE EN LA TEORÍA EVOLUTIVA INTEGRAL

Donna Haraway, una destacada teórica feminista con formación en Zoología, Filosofía Evolutiva y Teología (en el Instituto Teilhard de Chardin) y con un doctorado en Biología (Yale), introduce el concepto de *simpoiesis* en su obra *Staying with the Trouble: Making Kin in*



the Chthulucene (2016). Utiliza el término para describir un proceso de creación y coevolución en el que múltiples entidades se unen para producir algo nuevo y emergente.

A diferencia de la *autopoiesis* (Maturana y Varela, 1973), que se refiere a la capacidad de los organismos para producirse y mantenerse a sí mismos, la *simpoiesis* enfatiza la interconexión y colaboración entre diferentes elementos en la creación y sostenimiento de la vida.

Para Haraway, la *simpoiesis* consiste en comprender que los seres vivos y los entornos están entrelazados en una red de relaciones complejas y dinámicas. Estas relaciones no se limitan sólo a los organismos biológicos, sino que también incluyen elementos abióticos y tecnológicos. La *simpoiesis* reconoce la interdependencia y coevolución entre humanos, animales, plantas, microorganismos, tecnologías y entornos geofísicos.

Esencialmente, la escritora utiliza el concepto para desafiar la noción tradicional de autonomía y la idea de que los seres vivos son entidades separadas y autónomas. En su lugar, propone una visión del mundo interconectada y colaborativa, donde los procesos de creación y transformación emergen de la interacción y la relación entre múltiples agentes.

Con el antecedente de los desafíos ambientales y tecnológicos contemporáneos, Haraway sugiere que adoptar tal perspectiva puede ayudar a repensar las relaciones humanas con el mundo natural y otros seres vivos para fomentar maneras más colaborativas y éticas de habitar el planeta.

La propuesta de la filósofa Donna Haraway implica una evolución desde los esfuerzos aislados de la *autopoiesis* (Maturana y Varela, 1973) y aboga por la visión del pluriverso (Escobar, 2016) hacia la *simpoiesis*.



En ella, los esfuerzos no serán aislados, sino interconectados, infinitamente entrelazados, como se percibe en el universo observable.

Su concepción de la *simpoiesis* probablemente refleja la idea de la noosfera de Teilhard de Chardin, donde se explora la interconexión de todos los seres, una etapa evolutiva donde la mente colectiva de la humanidad, sus pensamientos y su conocimiento se convierten en una fuerza geológica capaz de influir en la biosfera (1955).

En resumen, tanto Haraway como Teilhard de Chardin enfatizan la importancia de reconocer la interconexión e interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza en la evolución y el desarrollo del planeta.

TEJIENDO VISIONES

Robin Wall Kimmerer, botánica con un doctorado en Ecología de Plantas y miembro de la Nación Potawatomi, explora la interacción entre los humanos y la naturaleza, profundamente arraigada en la sabiduría nativa americana y el conocimiento científico.

En su libro *Braiding Sweetgrass*, Kimmerer presenta la colaboración entre humanos y naturaleza como un proceso de reciprocidad y respeto mutuo. Aboga por la idea de que los humanos deben verse a sí mismos no como superiores a la naturaleza, sino como una parte integral de ella y cultivar relaciones basadas en la gratitud, el cuidado y la responsabilidad.

Kimmerer combina su conocimiento científico con la sabiduría indígena y enfatiza la importancia de respetar y aprender de los sistemas naturales. Utiliza el concepto de “trenzar” como una me-



táfora para ilustrar la interconexión entre los humanos y el mundo natural, ya que cada hebra (conocimiento indígena, conocimiento científico y experiencia personal) contribuye a una visión de la vida más completa y armoniosa.

Esencialmente, propone una postura de colaboración entre humanos y naturaleza, basada en los principios de reciprocidad, respeto e interconexión. Su idea se centra en reconocer el valor intrínseco de todos los seres vivos y de cultivar relaciones basadas en el cuidado y la responsabilidad hacia el medio ambiente y las futuras generaciones.

En *Radical Mycology: A Treatise on Seeing & Working with Fungi* (2016), Peter McCoy profundiza en una perspectiva más específica, sobre las relaciones humanas con los hongos y por extensión con los sistemas naturales. El enfoque de McCoy puede entenderse como una forma de colaboración entre humanos y naturaleza, debido a la importancia que le da a comprender y respetar el papel del micelio en los ecosistemas.

A través de su extenso estudio, McCoy resalta el papel crucial que desempeñan en la descomposición, el reciclaje de nutrientes, la formación del suelo y las relaciones simbióticas que establecen con las plantas y otros organismos. Su perspectiva sobre la micología radical rescata la importancia de reconocer y valorar esas contribuciones esenciales, abogando por sociedades más sostenibles.

En general, la percepción del autor sobre la micología radical promueve una mayor conciencia y comprensión del papel de los hongos en los sistemas naturales y aboga por una colaboración más sostenible y respetuosa de los humanos con el mundo natural.



Las perspectivas de Haraway, Kimmerer y McCoy ofrecen una visión integral de la colaboración entre especies y la importancia de reconocer la interdependencia de la humanidad con todas las formas de vida en la Tierra. Juntas, desafían las nociones tradicionales de superioridad humana y promueven una estructura más inclusiva, respetuosa y colaborativa.

LA RED MICELAR

En *Radical Mycology* (2016), Peter McCoy también sugiere replicar el sistema de gestión de recursos del micelio en la naturaleza. El micelio, la red subterránea de filamentos fúngicos, actúa como una vía de comunicación y distribución de recursos en los ecosistemas naturales. McCoy manifiesta que se debe aprender del micelio y aplicar sus principios en diversos campos, desde la agricultura hasta la gestión de residuos.

Una de las principales características del micelio es su capacidad de colaborar con otras especies en su entorno. Por ejemplo, los hongos micorrízicos establecen simbiosis con las raíces de las plantas, intercambiando nutrientes e información. Esta colaboración mutualista beneficia tanto a los hongos como a las plantas y aumenta la disponibilidad de nutrientes en el suelo, garantizando la absorción de agua y minerales por parte de la flora.

En *The Mycocultural Revolution* (2022), McCoy propone replicar esta colaboración en diferentes sistemas, como los agrícolas y forestales, mediante la utilización de hongos micorrízicos para mejorar la salud del suelo y aumentar la productividad de los cultivos. Tam-



bién, sugiere gestionar los sistemas políticos de manera descentralizada, compartiendo información y comunicación.

Defiende el uso de hongos biodegradadores para el tratamiento de residuos orgánicos, dado que son capaces de convertirlos en compost de alta calidad que puede ser reintegrado en el suelo como fertilizante. Se ha observado que algunas especies de micelio degradan el plástico hasta que se reintegra en la naturaleza.

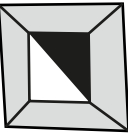
Otro aspecto importante del micelio es su capacidad para compartir información y recursos dentro de la red. McCoy señala que los hongos pueden detectar y responder a señales químicas producidas por otras especies, lo que les permite coordinar actividades y responder eficazmente a los cambios ambientales.

En resumen, la idea es utilizar los principios de gestión de recursos del micelio en diversas áreas, desde la agricultura y la bioeconomía hasta la biopolítica y la gestión de residuos, para promover sistemas más resilientes, bioéticos y colaborativos. Este enfoque implica aprender de la naturaleza, pero también trabajar en armonía con ella para crear un futuro más equilibrado y saludable.

La visión de McCoy es altamente inspiradora para contribuir a una nueva teoría del biodiseño, que busca más que el uso de desarrollos biotecnológicos, amalgamar visiones afirmadoras de la vida y una colaboración radical con la naturaleza.

TRASCENDIENDO EL ANTROPOCENO

En un mundo cada vez más afectado por los devastadores impactos del Antropoceno, la necesidad de replantear la relación con la



naturaleza se vuelve cada vez más urgente. Tanto Donna Haraway como Robin Wall Kimmerer proponen argumentos que desafían las nociones convencionales de separación entre humanos y naturaleza porque propugnan una comprensión más profunda de la interconexión y la reciprocidad.

La *simpoiesis* de Haraway y la colaboración entre humanos y naturaleza de Kimmerer comparten un enfoque central en la coevolución y la interdependencia. Ambas teorías sugieren que los humanos deben reconocerse como parte de una red de relaciones complejas y dinámicas, en lugar de entidades separadas y dominantes. Este reconocimiento involucra un cambio fundamental en cómo se concibe el lugar del ser humano en el mundo y sus responsabilidades hacia otras formas de vida.

La idea de trascender el Antropoceno, promovida tanto por Haraway como por Escobar, supone un cambio de paradigma hacia una visión más holística e integrada con la biosfera. Esto significa abandonar la idea de la supremacía humana sobre la naturaleza. Sólo a través de esta transformación en la conciencia se puede esperar abordar los desafíos ambientales y sociales de hoy.

Las sugerencias de Kimmerer y McCoy de aprender de los sistemas naturales como las plantas y los hongos, respectivamente, y de mantener relaciones de respeto, redefinir los residuos como recursos e implementar la armonía biótica son cruciales para este proceso de transformación. Al observar cómo la naturaleza ha prosperado durante millones de años, se encuentra inspiración y guía para construir sociedades más justas, integradas y equitativas.

En última instancia, la colaboración entre humanos y naturaleza como un proceso de reciprocidad y respeto mutuo, combinado con



la simpoiesis y las ideas de trascender el Antropoceno, ofrece un camino hacia un futuro más esperanzador y en armonía con el resto de la comunidad biótica.

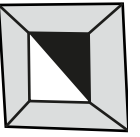
TEORÍA INTEGRAL CON UN SISTEMA DE VALORES HUMANOS DESEABLES

Además de las ideas de Donna Haraway, Robin Wall Kimmerer, Arturo Escobar y Peter McCoy, existe una sorprendente resonancia con las teorías de *Spiral Dynamics* de Don Edward Beck y Clare W. Graves, así como con la teoría integral de Ken Wilber. Estas teorías destacan la evolución de los valores humanos a lo largo del tiempo y sugieren que se vive un momento crucial de cambio hacia niveles más altos de conciencia y comprensión.

Específicamente, Beck y Graves, a través de ocho enlaces o memes de una espiral, analizan la evolución de los valores generales de la humanidad desde sus inicios, hace más de cien mil años, hasta un pronóstico prospectivo que aún está por verse.

Al referirse a los últimos memes de la espiral, explorados en los colores amarillo y turquesa, se pueden encontrar paralelismos con las ideas de simpoiesis, colaboración entre humanos y naturaleza, y la trascendencia del Antropoceno. Estos niveles de conciencia implican una comprensión más profunda de la interconexión e interdependencia de todas las formas de vida, al igual que una mayor preocupación por el bienestar colectivo y la sostenibilidad del planeta.

A principios de la década de 1970, el investigador Clare Graves comenzó a notar un patrón en la evolución de los valores humanos.



Había una creciente curiosidad por el simple hecho de estar vivo en el vasto universo. Eventualmente, concluyó que algo único estaba sucediendo y no parecía ser simplemente el siguiente paso del nivel actual, parecía ser una nueva categoría de valores.

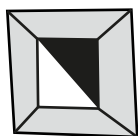
Por primera vez en la historia se tenían imágenes del planeta desde la Luna, entonces, la Tierra se comenzó a entender como un ecosistema total, de una manera que nunca antes fue posible.

A esta nueva categoría de sensibilidad se le llamó el “meme amarillo” del segundo nivel, el cual indica la capacidad de trascender, incluir y valorar lo que vino antes, y también anticipar lo que vendrá después; además, ilustra una era donde se percibe la interconexión de todo. El octavo meme, turquesa, surgirá junto al séptimo, amarillo.

Se ha asociado el amarillo con el hemisferio cerebral izquierdo—sentimientos—y el turquesa con el hemisferio derecho—datos—. El nuevo nivel combinará elementos de amarillo y turquesa en la búsqueda de calidad y profundidad de pensamiento para abordar problemas complejos (Beck sobre Graves, 1996).

Don Beck profundizó en la propuesta de Clare Graves sobre esta evolución de los valores humanos, donde predice una mayor integración y armonía con el sistema universal. De manera similar, pensadores contemporáneos como Haraway, Kimmerer, Escobar y McCoy representan una nueva ola de razonamiento que declara un cambio de paradigma hacia una visión más holística y ecológica del mundo.

En última instancia, todas estas perspectivas convergen en la idea de reconocer la interdependencia con la naturaleza; parafraseando a Jaime Lerner, “una ecuación de corresponsabilidades” (2014) para todas las formas de vida en el planeta. Esto implica una transfor-

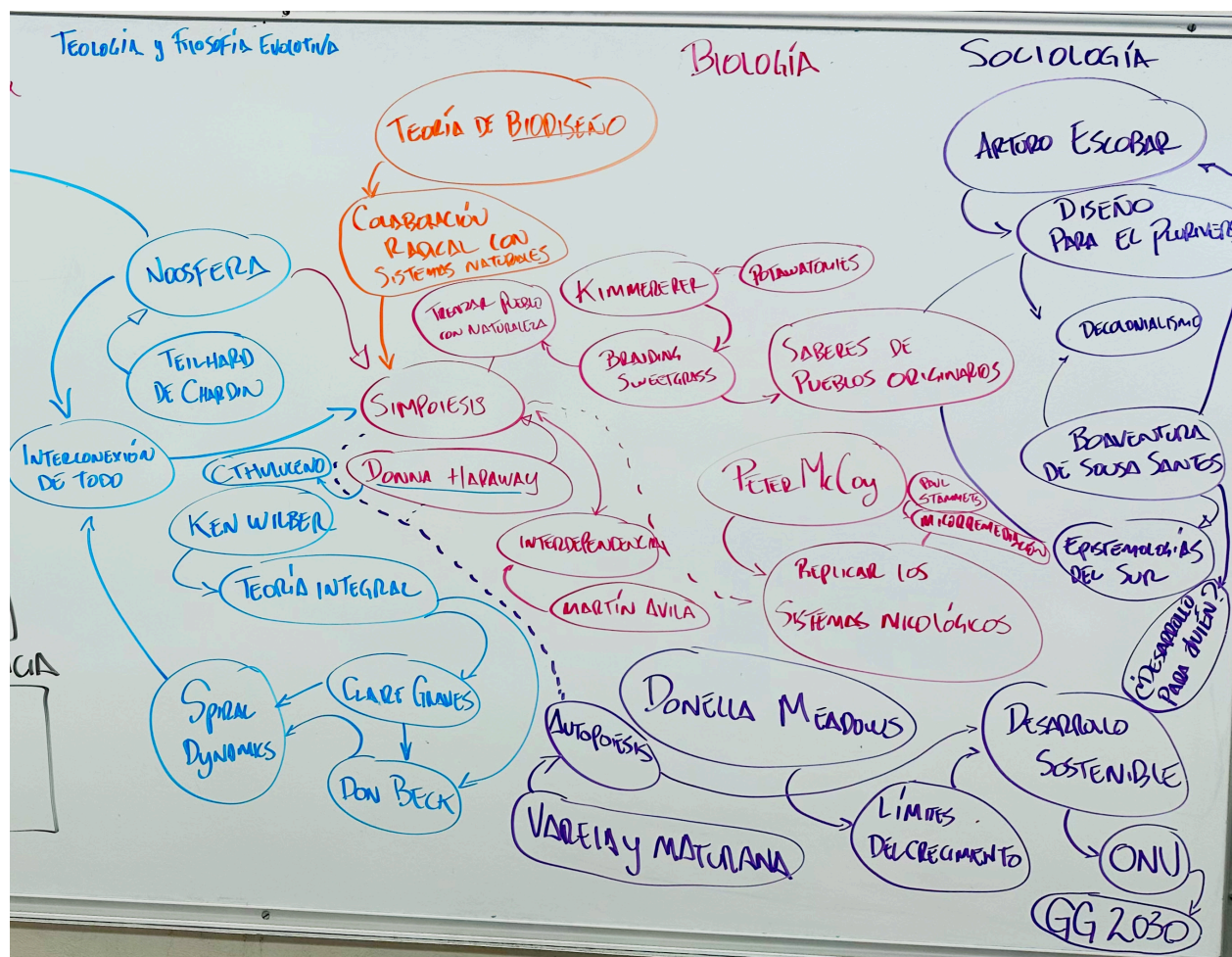


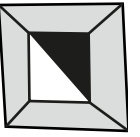
mación profunda en la forma de pensar y actuar, con la promesa de subsistir gracias a la vinculación con la vasta red de vida.

Para comparar y analizar las ideas de los autores mencionados hasta ahora, se utilizó la herramienta de OpenAI (2024) como recurso de reflexión. Este enfoque permitió examinar la congruencia y las posibles sinergias entre teorías aparentemente divergentes, facilitando una comprensión más amplia y profunda de los temas abordados en el artículo.

FIGURA I

Esquema del marco teórico propuesto para el biodiseño.





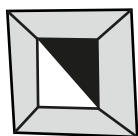
PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN EN TEORÍA DEL BIODISEÑO

Integrar las ideas de pensadores como Donna Haraway, Robin Wall Kimmerer, Arturo Escobar, Peter McCoy, así como las teorías de Spiral Dynamics de Don Edward Beck y Clare W. Graves y la teoría integral de Ken Wilber, en un sistema educativo sobre biodiseño, innovación social, planificación prospectiva estratégica y arte participativo podría ser altamente enriquecedor y transformador. Algunas tácticas para transformar el currículo educativo de manera transversal podrían ser las siguientes:

Trans e interdisciplinariedad y enfoque holístico: Diseñar programas educativos que fomenten la interacción entre diferentes disciplinas, como la biología, las ciencias sociales, el arte y el diseño. Promover un enfoque holístico que permita a los estudiantes comprender la complejidad de los desafíos contemporáneos y desarrollar soluciones innovadoras desde múltiples perspectivas.

Aprendizaje experiencial y práctico: Integrar actividades prácticas y experiencias de aprendizaje basadas en la naturaleza para que los estudiantes puedan aplicar conceptos teóricos en situaciones reales. Por ejemplo, podrían participar en proyectos de restauración ambiental, diseñar soluciones sostenibles o involucrarse en la creación artística que promueva la conciencia ambiental y social.

Al incorporar el aprendizaje experiencial y práctico, se cumple la visión de la taxonomía de Bloom y se fomenta un proceso educativo que va más allá de la mera adquisición de conocimientos para



lograr niveles superiores de pensamiento crítico, aplicación y creación (Anderson et al., 2001).

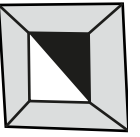
A través de proyectos prácticos y experiencias inmersivas, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales, analizar problemas complejos, sintetizar información de diversas fuentes y evaluar críticamente sus propias ideas y las de los demás.

Esto no sólo les permite desarrollar habilidades cognitivas avanzadas, sino también adquirir una comprensión más profunda y duradera de los conceptos y principios aprendidos, preparándolos para enfrentar con confianza los desafíos del mundo real.

Enfoque en ética y responsabilidad social: Incluir discusiones y reflexiones sobre ética y responsabilidad social en todas las áreas del currículo. Incentivar a los estudiantes a considerar el impacto de sus acciones en el medio ambiente, la sociedad y las futuras generaciones, así como a desarrollar soluciones que promuevan el bienestar colectivo.

Colaboración y trabajo en equipo: Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre estudiantes de diferentes disciplinas y antecedentes. Organizar proyectos interdisciplinarios donde los estudiantes puedan compartir conocimientos, habilidades y perspectivas para abordar problemas complejos desde múltiples ángulos.

Exploración de nuevas tecnologías y herramientas: Introducir a los estudiantes en el uso de tecnologías emergentes y herramientas creativas que les permitan explorar nuevas posibilidades en el diseño, el arte y la resolución de problemas. Se podría incluir el uso de impresión 3D, realidad virtual, inteligencia artificial, biotecnologías, entre otros.



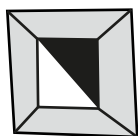
Fomento del pensamiento crítico y la reflexión: Estimular el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas sociales, ambientales y éticos relacionados con la innovación social, el diseño estratégico y el arte participativo. Animar a los estudiantes a cuestionar suposiciones, explorar diferentes perspectivas y considerar las implicaciones de sus decisiones.

Promoción de la creatividad y la imaginación: Estimular la creatividad y la imaginación como motores de la innovación y la transición social. Proporcionar oportunidades para que los estudiantes exploren libremente su creatividad a través de proyectos artísticos, prototipos de diseño y narrativas especulativas sobre futuros posibles.

Al implementar estas estrategias, se podría crear un entorno educativo dinámico y enriquecedor que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI con una mentalidad abierta, creativa y ética.

Un ejemplo notable de un taller que incorpora estas características es “Instalaciones para el público no humano” de Riina Õun. Fue diseñado para participantes de siete años en adelante, sin necesidad de conocimientos previos. El taller comienza con una conferencia sobre cómo diversas especies construyen hábitats utilizando recursos biodegradables; luego, se anima a los participantes a explorar un jardín cercano o un espacio natural, donde observan y recolectan una pequeña cantidad de materiales orgánicos para su uso en actividades posteriores.

El eje central del taller es la creación de materiales a partir de desechos alimentarios, demostrando la viabilidad de recursos de



desechos orgánicos como posos de café, cáscaras de huevo, cáscaras de naranja, cáscaras de aguacate y aserrín.

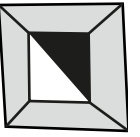
El objetivo principal de este taller es cambiar la perspectiva de los participantes de un diseño centrado en lo humano a un diseño centrado en lo no humano, considerando los materiales utilizados y su capacidad para desintegrarse de manera segura en la naturaleza en beneficio de otras especies. Desde 2023, el taller se ha realizado internacionalmente, en el Reino Unido, México (UAM Azcapotzalco) y Estonia.

La metodología utilizada en esta sección se basa en la integración de sugerencias proporcionadas por OpenAI (2024) como punto de partida para la transformación del currículo en educación. Dichas sugerencias se complementaron con reflexiones derivadas de la investigación sobre los autores mencionados, así como con la experiencia práctica en la coordinación de programas de estudio en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Este enfoque permitió la construcción de sugerencias concretas y tangibles para la actualización y mejora de los planes de estudio, con el objetivo de promover una educación más relevante, innovadora y sensible a las demandas actuales.

CONCLUSIONES

La principal conclusión de este artículo apunta a un nuevo paradigma en relación con los sistemas naturales, que surge de la necesidad de repensar los esfuerzos para crear conciencia sobre el impacto de la humanidad en el medio ambiente. Al respecto, la revisión de los



límites del crecimiento de la especie humana en comparación con los recursos limitados del planeta ha llevado a la noción de desarrollo sostenible.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos cincuenta años para promover esta agenda, muchos objetivos permanecen y seguirán sin cumplirse para 2030, lo que sugiere que se necesitan acciones más decisivas, cambios más radicales y, sobre todo, un nuevo comportamiento.

El artículo postula la necesidad de un cambio radical en el comportamiento humano y una nueva forma de convivir con la biosfera. Este cambio epistemológico implica dejar de percibir a la raza humana como los administradores exclusivos de los recursos planetarios y adoptar una perspectiva más integradora, en la que se sitúe como una especie entre muchas dentro del bioma terrestre. Esa nueva relación horizontal entre especies sería fundamental para abrir camino a la posibilidad de negociar con otras formas de vida en el planeta.

Se propone una nueva teoría educativa en biodiseño que enseña a sostener, mantener y reciclar, pero también a negociar recursos, intercambiar conocimientos, adaptarse a los sistemas naturales y mejorar el medio ambiente con un enfoque regenerativo.

Este artículo se presenta como la base de una nueva teoría de biodiseño que puede integrarse en los planes de estudio de manera transversal. No se trata solamente de establecer indicadores medibles, sino de adoptar una filosofía que promueva la reconsideración epistemológica, la colaboración radical, propuestas afirmadoras de la vida y el aprendizaje entre especies durante el tiempo de la humanidad en la Tierra.

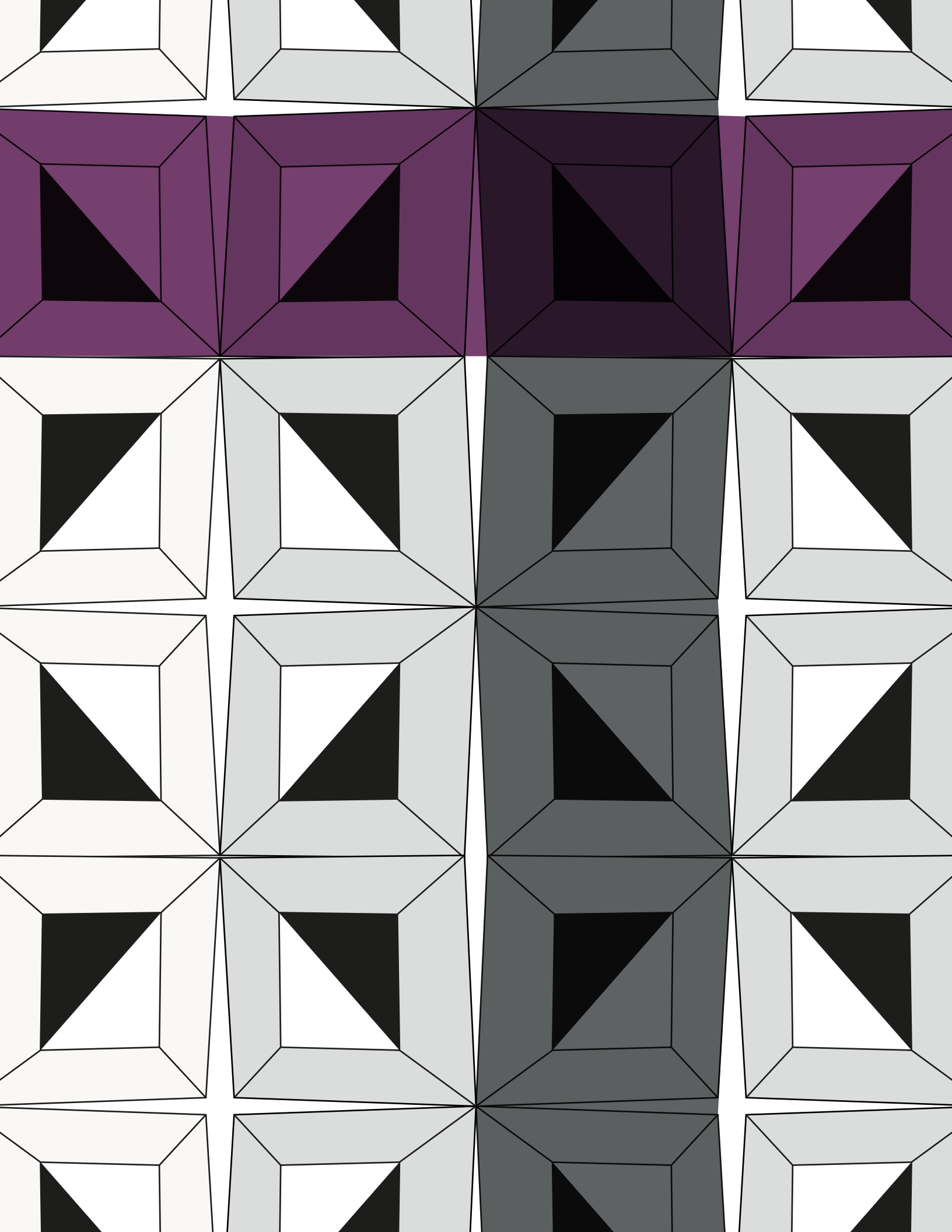


REFERENCIAS

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Avila, M. (2022). *Designing for interdependence: A poetics of relating*. Bloomsbury.
- Beck, D. E., & Cowan, C. C. (1996). *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership and Change*. Blackwell Publishing.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Duke University Press.
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Graves, C. W. (1974). Human Nature Prepares for a Momentous Leap. *The Futurist*, 8(4), 72-87.
- Lerner, J. (2014). *Acupuntura urbana*. Parábola Editorial.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1973). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- McCoy, P. (2016). *Radical Mycology: A Treatise on Seeing & Working with Fungi*. Radical Mycology.
- McCoy, P., & Rogers, R. D. (2022). *Mycocultural Revolution: Transforming our world with mushrooms, lichens, and other fungi*. Microcosm Publishing.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth*. Universe Books.



- Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- OpenAI. (2024). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. ChatGPT [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Santos, B. d. S. (2009). *Epistemologías del Sur*. Siglo del Hombre Editores.
- Teilhard de Chardin, P. (1955). *El Fenómeno Humano*. Editorial Taurus.
- Wilber, K. (2000). *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality*. Shambhala Publications.





EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO

Ricardo López-León

RESUMEN

El currículum oculto se refiere a los valores, actitudes y comportamientos no explícitamente enseñados pero implícitamente aprendidos en el contexto educativo. En la educación del diseño, este fenómeno tiene un impacto significativo en la formación de los estudiantes, influyendo en sus perspectivas profesionales y en la ética de su práctica. A través de una revisión de la literatura se identifican los principales componentes del currículum oculto y sus efectos en el desarrollo de habilidades críticas, la creatividad y la comprensión del rol del diseñador en la sociedad. Los hallazgos sugieren que, aunque el currículum oculto puede reforzar prácticas que forman parte de la cultura del diseño, como el diálogo y el fortalecimiento de la relación docente-estudiante, también puede promover otras que impactan de forma negativa en la comunidad estudiantil. Se concluye con recomendaciones y rutas por explorar para integrar una conciencia crítica del currículum oculto en la formación de diseño, promoviendo una educación más inclusiva y reflexiva.

PALABRAS CLAVE: Currículum oculto, cultura del diseño, creatividad, diálogo



ABSTRACT

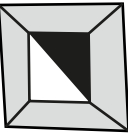
The hidden curriculum refers to values, attitudes, and behaviors not explicitly taught but implicitly learned in the educational context. In design education, this phenomenon significantly impacts the training of students, influencing their professional perspectives and the ethics of their practice. A literature review identifies the main components of the hidden curriculum and its effects on the development of critical skills, creativity, and understanding of the designer's role in society. The findings suggest that, although the hidden curriculum can reinforce practices that are part of the design culture, such as dialogue and the strengthening of the teacher-student relationship, it can also promote others that have a negative impact on the student community. The paper concludes with recommendations and paths to be explored to integrate a critical awareness of the hidden curriculum in design education, promoting a more inclusive and reflective education.

KEYWORDS: *Hidden curriculum, design culture, creativity, dialogue*

INTRODUCCIÓN:

LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM OCULTO

La reflexión sobre el currículum oculto en la educación del arte y el diseño es crucial para comprender y mejorar la formación de futuros profesionales en estas disciplinas. El currículum oculto, es decir, el conjunto de prácticas, valores y actitudes que forman parte de la



cultura educativa no estipuladas en ningún documento oficial, pero recurrentes en la docencia habitual e implícitamente transmitidos en el entorno educativo, juega un papel fundamental en la formación profesional de los estudiantes. En el contexto del arte y el diseño, donde la creatividad, la innovación y la crítica social son esenciales, el currículum oculto puede influir significativamente en la manera en que los estudiantes abordan sus proyectos, interactúan con sus compañeros y profesores, y entienden su rol en la sociedad. Reflexionar sobre estos elementos implícitos permite a educadores y estudiantes reconocer y cuestionar las dinámicas de poder, los hábitos nocivos, prejuicios y percepciones erróneas de la disciplina que están presentes en el entorno educativo, promoviendo una formación más integral y consciente. Además, esta reflexión puede fomentar un ambiente académico fértil que valore la diversidad de perspectivas y promueva una práctica más centrada en la realidad, ética y responsable, en el arte y el diseño.

El presente capítulo busca motivar la reflexión en torno a este concepto, que pese a no ser nuevo aún guarda muchas interrogantes. El texto se centra en la educación del arte y el diseño, pues son disciplinas de las que generalmente se desconocen las discusiones que se dan desde la perspectiva pedagógica y con las cuales se suele proceder de manera intuitiva.

El currículum oculto (CO) es entendido como “aquellos discursos, dispositivos y prácticas que, de manera tácita o latente, se desarrollan con regularidad en las relaciones escolares y estructuran la experiencia de los sujetos en este espacio, así como sus representaciones del mundo” (Neut *et al.* 2022, p. 23). Como su nombre lo indica, estas prácticas y dispositivos no están manifiestas en ningún



reglamento ni documento institucional, pero son acuerdos que prevalecen en las instituciones educativas.

También comprende las estructuras de poder, disciplina y coerción que conforman las experiencias de los estudiantes y maestros en las escuelas (Graham *et al.*, 2016), así como hábitos, costumbres culturales, normas, valores, sistemas de creencias, actitudes, aptitudes, deseos y expectativas sociales y de comportamiento (Reza *et al.*, 2017). Los objetivos educativos del CO no están planificados, tanto es así que ni los planificadores, profesores o alumnos son conscientes de ello; sin embargo, suele ser un mediador del aprendizaje tan importante como el currículum manifiesto.

El oculto no está necesariamente opuesto al currículum oficial, aunque en ocasiones las prácticas al interior de las aulas sí parecen contradecir lo que está claramente estipulado en documentos oficiales que describen la docencia habitual o el modelo educativo institucional. De hecho, el CO llega a tener mayores implicaciones que el currículum oficial; en efecto, es lo que primero viene a la mente de las personas cuando se les pregunta sobre lo que recuerdan de su formación (Golobi, 2012).

Tampoco repercute únicamente de forma negativa, es decir, existen aspectos dentro del CO que forman parte de la cultura educativa e impactan de manera positiva en el estudiante (Brown *et al.*, 2020). Finalmente, de acuerdo con Benjamin Bloom, el mismo que propuso los niveles de aprendizaje, todo eso que se aprende del CO se queda en un nivel profundo de los estudiantes y es recordado por mucho tiempo (Bloom, 1972, citado por Gordon, 1981).



LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Uno de los principales teóricos del CO es el pedagogo americano Phillip Jackson, a quien se le atribuye acuñar este concepto en su libro *La vida en las aulas* (Jackson, 1968). Después de Jackson, otros siguieron insistiendo en develar todas las formas tácitas que se aprenden por el simple hecho de asistir a la escuela y no necesariamente por los contenidos que se enseñan, como lo dispusieron Meighan & Siraj-Blatchford (1997).

La escuela primaria es el lugar donde empieza la institucionalización de la vida del niño (Jackson, 1968). En esta etapa, se aprenden aspectos como horas de entrada, salida, recesos, formas de comportarse en el salón de clase, entre otros, al igual que el uso de materiales como cuadernos, libros, lápices y lo que se requiere para cada ocasión.

La institucionalización es parte del CO porque nada tiene que ver con el aprendizaje, pero finalmente regula la trayectoria escolar. Un estudiante conoce por experiencia que asistir a la escuela para aprender, al menos en Occidente, significa estar sentado la mayor parte de la mañana y escuchar a la persona que está al frente. La autoridad y el respeto son parte de esta institucionalización.

El trabajo de Jackson (1968) destaca tres características. La primera es que tanto docente como estudiante son parte de una sociedad con normas sociales particulares. Todos los miembros deben aprender a seguirlas para formar parte de dicha pequeña sociedad (Wren, 1999).



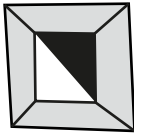
Estudiar el CO implica estudiar aquellas formas a través de las cuales los profesores y administrativos promueven la integración o separación de los miembros de la comunidad académica; esto es, cómo se regula la construcción de las relaciones entre profesores y estudiantes. Por ejemplo, la experiencia de aprendizaje será distinta si se privilegia el trabajo individual o en equipo, así como si se comparan los resultados de unos estudiantes con los de otros, promoviendo un entorno competitivo.

La segunda característica que destaca Jakson es la institucionalización sobre la evaluación. En otras palabras, los estudiantes aprenden a ser evaluados periódicamente. Esto lleva a dos preguntas, la primera es ¿existe el aprendizaje sin la evaluación? Quizá se pueden identificar aspectos en los que se da el aprendizaje de forma aislada, pero la evaluación permite el desarrollo de habilidades.

Ciertamente, cuando se aprende una nueva habilidad como cocinar, el proceso es al mismo tiempo desarrollo y evaluación, aun cuando la perspectiva sea de la autoevaluación, pues uno mismo se da cuenta de las cosas que debe mejorar.

El proceso de aprender-haciendo, *learning-by-doing*, en el que tanto insistió Donald Schön (1985, 1987), se podría entender como evaluar-haciendo: sólo se puede saber el nivel de desarrollo de las habilidades como diseñador cuando son puestas en práctica; la praxis misma es la evaluación.

El segundo punto podría ser el más preocupante por el impacto que tiene en los estudiantes y profesores: ¿son necesarias las calificaciones? En la mayoría de las instituciones se confunde la evaluación con la calificación. Asignar una numeración al desempeño de



los estudiantes es sólo una de las mil formas en las que se puede retroalimentar, objetivo principal de la evaluación.

La metodología de enseñanza-aprendizaje establecida por María Montessori propone no asignar calificaciones, en cambio, se promueve la perspectiva de la autoevaluación en la que los estudiantes reflexionan sobre su propio desempeño. Además, las retroalimentaciones de los profesores son narrativas y guían a los estudiantes a darse cuenta de sus oportunidades de aprendizaje.

El sistema de calificaciones impacta en la motivación de los estudiantes y en su enfoque, por cuanto suelen identificar formas de ganar más puntos en lugar de centrarse en su aprendizaje (Krawczyk, 2017). En otros trabajos (López-León, 2017), se ha insistido sobre los retos que representa el proceso de evaluación en la enseñanza del arte y el diseño y la urgencia de cambiar el enfoque tanto de docentes como de estudiantes.

La relación entre estudiante y docente se ha identificado como parte del CO, dado que el docente está siempre en una posición de poder desde la cual juzga el trabajo de los estudiantes. Los estudiantes, por el contrario, se sitúan en posición vulnerable por transitar la etapa final de la adolescencia (Geng, G., & Midford, R., 2015), en la que su identidad sigue en construcción y tienen que enfrentarse a los desafíos sociales e individuales de descubrir quiénes son mientras cumplen con las demandas de su formación académica.

En ese proceso, suelen confundir sus creaciones como parte de su identidad; “soy lo que puedo hacer” (Smith, 2013). Por eso, un comentario negativo y a veces despectivo sobre algún proyecto realizado puede agredir la identidad del estudiante que no ha sabido separar lo que puede hacer de quién es. La necesidad de contar con



profesores empáticos al frente de los salones de arte y diseño es imperante, para que sepan identificar también el estado emocional de los estudiantes durante el proceso creativo (López-León, 2023a).

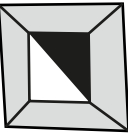
Las prácticas de evaluación son instrumentos orientados hacia la institucionalización, pues las organizaciones procuran evidenciar el aprendizaje. El problema es que dicha evaluación se realiza con instrumentos específicos, los cuales están diseñados para identificar formas particulares del proceso de aprendizaje. Puede ser que un estudiante desarrolle ciertas habilidades, pero no necesariamente aquellas que le serán evaluadas mediante instrumentos estandarizados.

Precisamente, la estandarización del aprendizaje es parte del proyecto de modernidad que busca homologar todo lo que encuentra a su paso, los saberes, las formas de ser, de vivir, de crear, de enseñar, de aprender y hasta de diseñar a través de sus instituciones.

EL ENTORNO FÍSICO COMO CURRÍCULUM OCULTO

Golobic (2012) es uno de los investigadores que ha insistido en mirar el rol que desempeña el entorno físico en los procesos de formación, es decir, considerarlo como CO. No hace falta recurrir a un estudio exhaustivo para determinar que en ocasiones las aulas no cuentan con la acústica adecuada, misma que no permite que todos los estudiantes escuchen claramente la discusión.

La pandemia por COVID-19 hizo ver que la circulación del aire en la mayoría de las instituciones no era óptima. Resulta evidente que una mala ventilación sumada a las altas temperaturas al inte-



rior de las aulas conduce a un detrimento de la capacidad cognitiva de una persona (Jung *et al.*, 2022; Yin *et al.*, 2024), disminuyendo la concentración y el aprendizaje; no se diga para el trabajo preciso que un gran porcentaje de asignaturas requieren. Por eso mismo, en las discusiones del rediseño del plan de estudios se debería incluir también, además de qué y cómo se va a enseñar, dónde se va a enseñar.

Éstas y otras variables, estudiadas por diversos investigadores, destacan que en efecto el espacio constituye un “ensamblaje de factores ocultos que dan forma a la experiencia del estudiante” (Jandric y Loretto, 2021, p. 321). En las disciplinas del arte y diseño, una de las prácticas no declaradas son las horas de taller que los estudiantes invierten, ya sea trabajando de forma individual o en equipo, dentro y fuera del aula.

Puesto que, a pesar de los espacios habilitados en bibliotecas y cafeterías, no todas las instituciones cuentan con una zona destinada para tareas e intercambio de ideas y discusiones acaloradas como parte del desarrollo de proyectos y prototipos que, a menudo, se dan a altas horas de la madrugada. Incluso muchas escuelas limitan el acceso a las instalaciones después de cierta hora de la noche. Así, el entorno físico que debería promover la discusión, el intercambio de ideas y el trabajo en equipo no está siempre disponible al interior de las instituciones.

El espacio físico como variable en el aprendizaje ha sido estudiado desde la perspectiva que se conoce como *tercer maestro* (Stonehouse, 2011; Mau, 2020), en la que se aprovecha el espacio alrededor de los niños para promover el aprendizaje. La perspectiva del tercer maestro se atribuye al método Reggio Emilia, que surge después de



la Segunda Guerra Mundial. Se enfoca principalmente a la educación primaria y consiste en diseñar entornos fértiles para el aprendizaje de los infantes (Manera, 2022; García *et al.*, 2022).

Si la discusión sobre el espacio se centra en la experiencia de aprendizaje, tendrían que incluirse los entornos virtuales y las posibilidades que ofrecen para la experiencia del aprendizaje en el arte y el diseño. Durante mucho tiempo, ha sido parte del CO la idea de que los procesos creativos no pueden enseñarse a distancia.

Previo al confinamiento generalizado como estrategia para hacer frente a la pandemia por COVID-19, una gran parte del cuerpo docente en instituciones educativas enfocadas al arte y diseño se resistían a implementar actividades en línea. La misma resistencia con la que los profesores desestimaron los esfuerzos por virtualizar la enseñanza provocó frustración tanto de docentes como de estudiantes, debido a que fueron obligados a realizar sus prácticas en dichos entornos cien por ciento desconocidos.

La experiencia obligada no los llevó más que a confirmar, desde su visión, que hay ciertos aspectos, por ahora desconocidos, que se pierden en la docencia virtual. Por lo que la idea de que tanto las asesorías como la docencia del diseño son mejores presencialmente que en línea prevalece.

LA CULTURA DE LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO

El núcleo de la enseñanza del diseño ha sido, durante mucho tiempo, el *design studio*, lo que se conoce en español como taller de diseño. Diferentes investigaciones lo describen como una pedagogía de



aprendizaje basada en proyectos (Emam et al., 2019). Es un contexto situado que se aproxima al mundo de la práctica profesional, “un puente entre dos mundos: el de la universidad y el de la práctica” (Acosta, 2009, p. 6).

A su vez, ha sido descrito como un entorno inmersivo que “fomenta una cultura de exploración, experimentación y creación de prototipos” (McAra & Ross, 2020, p.797). Su enfoque proporciona un entorno de aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes y los profesores se involucran en puestas en escena de problemas de la vida real (Hettithanthri & Hansen, 2021), una simulación que Donald Schön llegó a llamar *practicum* (Schön, 1987; López-León, 2022).

En este marco, los “alumnos no aprenden por asimilación, sino por práctica de ensayo y error” (Wang, 2010, p. 175). Las soluciones de diseño se generan mediante un proceso iterativo que se “discute, critica y desafía” constantemente (Ardington & Drury, 2017, p. 158). Esta práctica, que en inglés denominan *the crit*, no tiene una forma de nombrarse en español, pero se refiere a cuando uno o varios maestros se reúnen para criticar el proceso de diseño y los resultados de un proyecto.

Esto se ha convertido en una “característica central de la enseñanza del diseño que sirve como mecanismo estructural para proporcionar retroalimentación regular y como herramienta de evaluación de alto riesgo” (Gray, 2013, p. 196). El “crit” se practica de diferentes maneras en el taller de diseño: ya sea como una sesión de crítica personal uno a uno, como revisión grupal y comparativa del proceso que puede ser individual o en equipo y como sesión de



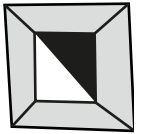
evaluación por parte de un jurado, que puede incluir a profesores invitados (Goldsmith *et al.*, 2014).

El taller de diseño es, sin duda, el aspecto cultural dominante en la educación del diseño. Un estudiante lo experimenta desde el momento en que entra a la universidad hasta que egresa. Es ahí donde conoce lo que se entiende como diseño, su proceso y principales alcances. Numerosos profesores desfilan por el taller de diseño replicando prácticas que quizá ellos mismos aprendieron cuando eran estudiantes. En este espacio, existen acuerdos tácitos, perspectivas ideológicas no declaradas que a fin de cuentas modelan la cultura de la educación en diseño.

Siguiendo a Hallet (1976), Haide y Stein (2006) es necesario revisar lo que se entiende por cultura, dado que el CO tiene que ver con la cultura que se ha construido a través de una interacción constante entre docentes, estudiantes, el espacio y las actividades que desempeñan dentro y en torno al mismo.

Los autores identifican la cultura cuando un grupo de individuos comparte una misma historia, aunque ésta sea contradictoria, pero cuya estructura contiene premisas que son dadas por válidas y regulan el comportamiento de dicha comunidad. Cultura se refiere a aquellos valores y símbolos que afectan el clima organizacional y que son transmitidos de generación en generación (Wren, 1999).

Son parte de la cultura las ceremonias, los rituales y las rutinas; en ese sentido, se implican la forma de hablar, de estar al frente del salón e incluso la forma en que se da el desarrollo de cada sesión de clase. Algo tan sencillo como el tiempo dedicado a la revisión y las relaciones que se establecen a través de la misma son parte de la cultura; a saber, si el estudiante presenta el avance del proyecto o



sólo el profesor da su retroalimentación a partir de la observación. Los medios de entrega que se privilegian, el tiempo disponible, si se trabaja de forma individual o en equipo son todos rituales y rutinas que forman parte de la cultura de la enseñanza.

Asimismo, el aspecto social es uno de los puntos ciegos. Pasan desapercibidas las relaciones sociales que se establecen y que terminan por formar una comunidad académica, en la cual el lenguaje tiene un rol fundamental, ya que la enseñanza del diseño está centrada en el arte de la conversación (López-León, 2023b; Ferreira, 2018). Docentes y estudiantes invierten una gran cantidad de tiempo en conversaciones sobre su toma de decisiones, ideas y procesos. El diálogo se da entre docente y estudiante, pero también entre estudiantes, cuando el profesor no los está observando (López-León, 2023).

Las relaciones docente-estudiante son reconocidas como parte protagónica del CO (Haidet y Stein, 2006), pues son, en suma, relaciones sociales. Después de realizar varios estudios, Kian y sus colegas identificaron que el clima social de una institución educativa incide directamente en el desarrollo de la creatividad (Kian *et al.*, 2020). Cuando las instituciones educativas promueven el desarrollo de relaciones sociales, la creatividad florece; en cambio, cuando el clima social es agreste, hay un detrimento en atributos como originalidad, fluidez, adaptabilidad, entre otros componentes que se identifican como parte del desarrollo creativo (Kian *et al.*, 2020).

Algunas instituciones buscan establecer un CO que impacte de forma positiva, centrado en el desarrollo de fuertes lazos sociales a través de programas. Por ejemplo, una universidad en China implementó un programa de “préstamo de profesores” como parte de los

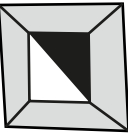


servicios de su biblioteca (Zhao, 2019). Similar al préstamo de libros, los estudiantes podían hacer una reservación para conversar por treinta minutos con un profesor. En la lista de profesores disponibles para préstamo, la biblioteca incluyó no sólo a aquéllos adscritos a la institución, sino también a algunas personas destacadas de la sociedad dispuestas a donar media hora de su tiempo para dialogar con estudiantes.

La posibilidad de hablar con empresarios, artistas, ingenieros, médicos o historiadores con experiencia profesional debe ser motivante e inspirador para quienes participan en el programa. Las conversaciones construyen lazos y son parte de la cultura del taller de diseño; así pues, proveer espacios para la consolidación de redes es fundamental en la formación de los diseñadores.

Por otra parte, está la evaluación como uno de los aspectos más oscuros de la cultura en el *studio* de diseño por las formas en que se castiga o se premia (Wren, 1999). Una de las prácticas no dichas es evaluar el resultado del diseño independientemente de su proceso. A pesar de la cantidad de horas que se invierten en las sesiones de retroalimentación y mejora del proceso de diseño de un proyecto, el resultado sigue teniendo mayor peso en la evaluación. Por eso, en el “crit” o las sesiones en las que un jurado evalúa y hasta jerarquiza lo presentado, los resultados de los proyectos mantienen un rol protagónico dentro de la cultura.

Entre las relaciones sociales que se fomentan a través del taller de diseño, está el clima competitivo entre pares en cada proyecto. La competencia es un importante factor de motivación en el estudio de diseño, como lo es en la práctica.



La competencia se promueve al interior del salón de clases en el momento en que se establecen las mismas pautas para todo el grupo, a partir de las cuales deben construir sus proyectos de diseño. Mas esta tendencia a la competición genera un alto nivel de secretismo y posesividad en torno a las ideas, dadas las posibilidades a veces irreales de su comercialización, que como consecuencia obstaculiza el diálogo entre pares, el desarrollo de relaciones sociales productivas y el crecimiento colaborativo (Ward, 1990).

La cultura estudiantil, además, involucra las prácticas que suceden entre clases, en cómo el profesor se prepara antes de entrar en el aula o cómo los estudiantes presentan sus trabajos, lo que se dice y se comparte entre ellos. Tiene que ver cómo organizan su tiempo y las horas que dedican a sus proyectos. Por ello, se han convertido en parte de la cultura del *studio* las desveladas y traspasadas amanecidas, la dedicación extrema, pero también las amistades duraderas y el sentido de comunidad, lo mismo que las críticas castigadoras y el sacrificio personal (Abdullah *et al.*, 2011).

La comunidad estudiantil construye conocimiento que se pasa de generación en generación acerca de su rol como alumnos o en torno a los profesores y sus formas de trabajo, su humor, quiénes exigen más y quiénes menos, e incluso las mejores estrategias para aprobar la clase.

Otros aspectos prácticos de la formación que pueden salir a la luz contemplan a dónde acudir para imprimir los trabajos, los mejores proveedores de materiales, sus precios, etc. Este conocimiento que se transmite entre pasillos y dispositivos electrónicos forma parte de la cultura de la educación del diseño y, por lo tanto, del CO.



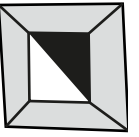
Otros autores (Brown *et al.*, 2020) destacan el rol que el CO tiene en la formación de la identidad profesional, pues la cultura organizativa, los estereotipos y la vestimenta construyen igualmente la idea de lo que significa ser un profesional del diseño. Este aspecto se forma en el día a día, en las exposiciones de clase, en las muestras finales de proyectos, así como en las conferencias impartidas por los profesionales del diseño invitados que acuden fuera de todo plan curricular, y difunden una idea de la profesionalidad del diseño con su presencia, contenido y forma de hablar.

De acuerdo con Brown *et al.* (2020), esto contribuye a la erosión de la identidad personal, porque, como ya se mencionó, los años universitarios representan la última etapa en la configuración de la identidad y la autopercepción (Geng & Midförbd, 2015).

Finalmente, como parte de esa misma cultura, se organizan exposiciones de los resultados obtenidos en los proyectos que se desarrollaron por largos periodos de tiempo, que pueden ser días, semanas o durante el semestre completo, algo sumamente relevante en los últimos semestres del programa de estudios. Mostrar lo obtenido en un evento otorga un matiz artístico tanto al docente como a los estudiantes, brinda visibilidad a los proyectos, pero muchas veces el resultado opaca el proceso de diseño y queda oculto.

La muestra de proyectos en galerías de arte y diseño están incrustadas en la cultura de sus procesos formativos, de tal manera que parecen naturales. No obstante, basta con pensar que no se exponen los resultados de proyectos de la licenciatura en Historia, Sociología, mucho menos de Contaduría y Finanzas.

¿Por qué, entonces, es necesario organizar un evento público para dar visibilidad a los proyectos estudiantiles? Porque ya es parte del



currículum oculto y legitima una y otra vez tal quehacer, aunque a veces el mensaje transmitido es parcial y no logra comunicar todo lo que un diseñador puede hacer, una de las consecuencias negativas de estos eventos.

CONCLUSIONES

Crear conciencia sobre el CO es uno de los puntos de partida que los investigadores proponen para minimizar su impacto negativo y aprovechar los beneficios que éste podría traer.

Entre las principales estrategias, se encuentra construir canales de diálogo (Orón y Blasco, 2018): mantener una conversación abierta con los estudiantes sobre cada aspecto de su formación es fundamental para desentrañar motivaciones y prácticas ocultas que puedan resultar dañinas para el proceso de aprendizaje y para el futuro profesional. Por ese motivo, se sugiere la formación de comisiones en las que participen estudiantes, maestros y administrativos para conversar sobre el clima organizacional y las principales preocupaciones que los aquejan, tanto al interior como al exterior de las aulas.

La educación debe combinar conscientemente el currículo explícito con el oculto para aprovechar las formas y alcances que tienen ambos y proveer una formación integral (Zhao, 2019). Para ello, es necesario revelar las prácticas aprendidas y heredadas que forman parte de la cultura de la educación del diseño.

Los docentes requieren cuestionar la pertinencia y el impacto de lo que está explícito, pero sobre todo de lo que va implícito. Hay que



acercarse al aula para mirar entre líneas las ceremonias, rituales y rutinas e identificar las que obstaculizan el desarrollo de relaciones sociales o que someten a los estudiantes a niveles de estrés difíciles de sobrellevar.

La institución es un órgano vivo que incide consciente e inconscientemente en el proceso de formación; de ahí que sea necesario advertir las prácticas orientadas a la institucionalización que nada tienen que ver con la formación de una comunidad académica. Será necesario analizarlas para determinar aquellas que son irrevocables y encontrar la manera de aminorar su impacto.

Del mismo modo, el clima organizacional es fundamental para visibilizar los alcances del CO. Un clima organizacional sano proveerá relaciones sociales sanas y el aprovechamiento en toda su extensión de la comunidad académica para el desarrollo de la creatividad.

Se ha presentado en este capítulo un estado del arte en torno al CO con el objetivo de reflexionar sobre éste especialmente en la educación del diseño. Es un concepto que aún tiene distintos puntos ciegos por explorar, y en lo que refiere a la educación del diseño es prácticamente desconocido. La falta de interés en éste y otros conceptos protagónicos en estudios pedagógicos se debe principalmente a que las disciplinas del diseño representan un campo relativamente nuevo que surgieron junto con el proyecto de modernidad del siglo XX.

En ese sentido, las preocupaciones del diseño han sido, desde hace mucho tiempo, consolidarse como disciplina, promover la búsqueda y exploración de métodos y formas de hacer diseño, así como incrementar el valor de su práctica profesional. Por eso mismo, la



conformación de la cultura en lo que refiere a la educación del diseño aún es incipiente, tanto en su quehacer cotidiano como en su estudio.

Sin embargo, es posible identificar prácticas no declaradas que regulan el aprendizaje al interior de las instituciones, cuyo alcance pasa desapercibido por la comunidad académica. El desconocimiento del CO ha llevado a replicar un sinnúmero de formas de enseñar aprendidas por experiencia de las generaciones precedentes de docentes, que requieren sin duda una reflexión profunda.

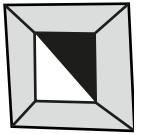
Sirva este texto como invitación a hacer una introspección del quehacer docente propio, a tomar conciencia de aquello que se puede cambiar y a explorar rutas para lograrlo con el objetivo de proveer una experiencia de aprendizaje integral y humana a los futuros profesionales del diseño.

REFERENCIAS

- Abdullah, N., Behb, S., Tahirb, M., Che, A. Tawilb. N. (2011). Architecture design studio culture and learning spaces: a holistic approach to the design and planning of learning facilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 27-32.
- Acosta, M. (2009). Acercamiento a los planteamientos de. Donald Schön. Igualdad social. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.



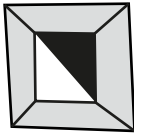
- Ardington, A., and Drury, H. (2017). Design studio discourse in architecture in Australia: The role of formative feedback in assessment, *Art, Design & Communication in Higher Education*, 16(2), pp.157-170.
- Bloom, B. (1972). Innocence in Education, *School Review* 80(3), 343.
- Brown, M., Oluwafemi, C., Heybourne, A., Gabrielle, M. (2020). Exploring the Hidden Curriculum's Impact on Medical Students: Professionalism, Identity Formation and the Need for Transparency. *Medical Science Educator* 30, 1107-1121.
- Emam, M., Taha, D., and ElSayad, Z. (2019). 'Collaborative pedagogy in architectural design studio: A case study in applying collaborative design', *Alexandria Engineering Journal*, 58:1, pp.163-170.
- Ferreira, Joao, (2018). We need to talk about it – placing dialogue at the centre of design education. *Proceedings of the 20th International Conference on Engineering and Product Design Education*. Imperial College.
- García, I., Kelley, K., Abo-Sena, M. (2022). Sustaining curiosity: Reggio-Emilia inspired learning. En Roy Evans y Olivia N. Saracho (Eds.) *The Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education*, Routledge.
- Geng, G., & Midford, R. (2015). Investigating First Year Education Students' Stress Level. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40). doi:10.14221/ajte.2015v40n6.1
- Golobic, K. (2012). What Kind of School Do We Want? The Architecture of Schools as an Element of the (Hidden) Curriculum. *Journal of Contemporary Educational Studies* 1, 74-94
- Goldschmith, G., Casakin, H., Avidan, Y., & Ronan, O. (2014). Three studio critiquing cultures: Fun follows function or function follows fun? DTRS 10: *Design Thinking Research Symposium*. Purdue University.
- Gordon, D. (1981). The Aesthetic Attitude and the Hidden Curriculum. *Journal of Aesthetic Education* 15(2), 51-63.



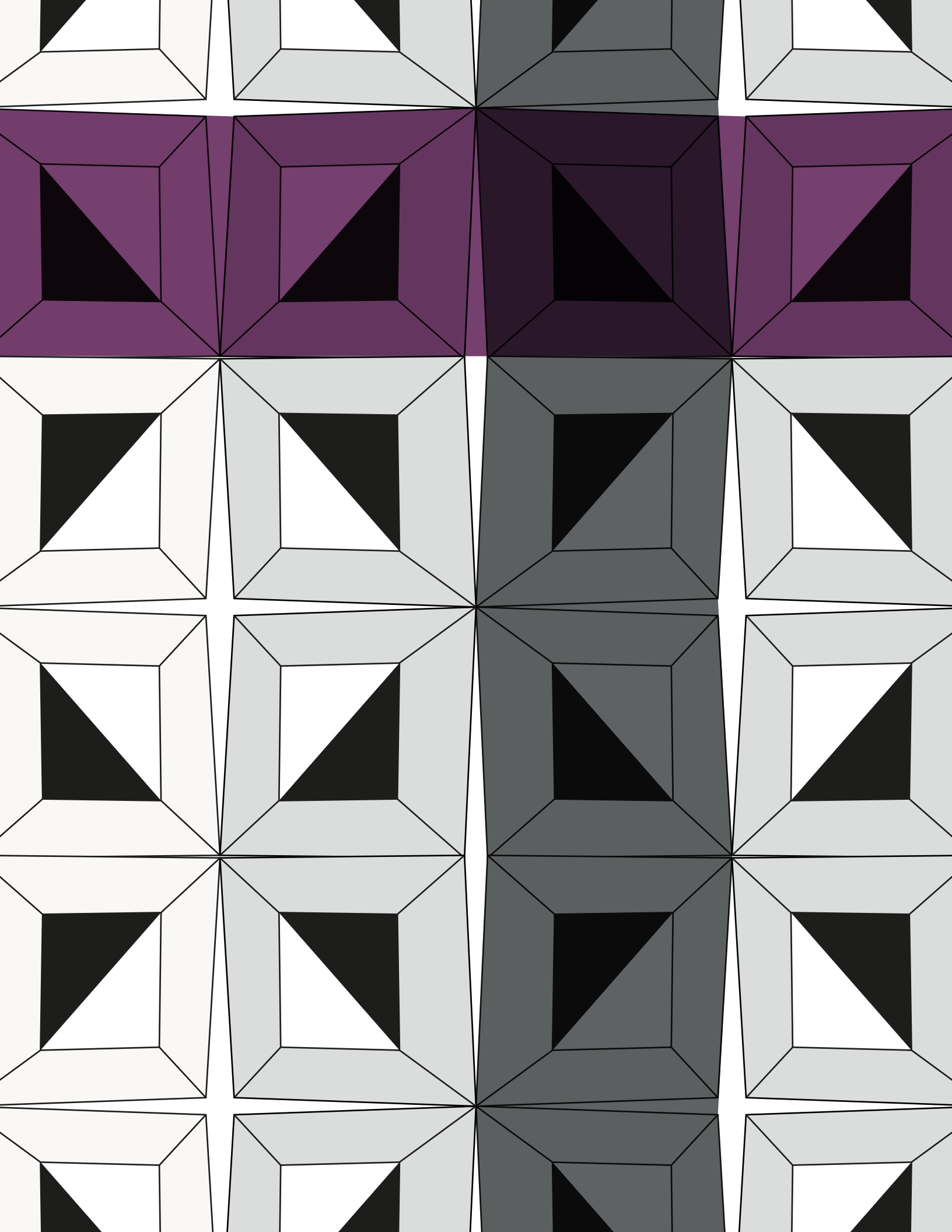
- Graham, J., Graziano, V. & Kelly, S. (2016). The Educational Turn in Art, *Performance Research* 21(6), 29-35, DOI: 10.1080/13528165.2016.1239912
- Gray, C. (2013). Informal peer critique and the negotiation of habitus in a design studio. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 12(2), 195-209
- Haidet, P., Stein, H. (2006). The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians. The Hidden Curriculum as Process. *Journal of General Internal Medicine* 26, S16-20.
- Hettithanthri, U., Hansen, P. (2022), 'Design studio practice in the context of architectural education: a narrative literature review', *International Journal of Technology & Design Education*, 32(4), pp. 2343-2364.
- Jackson, Philip W. (1968), *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jandric, J., Loretto, W. (2021). Business school space, the hidden curriculum, and the construction of student experience. *Management Learning*, 52(3), 311-327.
- Jung, C. G., Kato, R., Zhou, C., Abdelhamid, M., Shaaban, E. I. A., Yamashita, H., & Michikawa, M. (2022). Sustained high body temperature exacerbates cognitive function and Alzheimer's disease-related pathologies. *Scientific reports*, 12(1), 12273. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-16626-0>
- Kian, M. Ehsangar, H., Izanloo, B. (2020). The Effect of Hidden Curriculum on Creativity and Social Skills. The Perspective of Elementary Schools. *Social Behavior Research and Health*, 4(1), 487-496.
- Krawczyk, Roxanna M. (2017). *Effects of Grading on Student Learning and Alternative Assessment Strategies*. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website. <https://sophia.stkate.edu/maed/223>



- López-León, R. (2017). Principales retos sobre el proceso de evaluación en la educación del diseño. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 333-347.
- Lopez-Leon, R. (2021), 'Engaging feedback as key shaper of critical thinking: four directive actions', *ArDín, Arte, Diseño, Ingeniería*, 10, 1-21.
- López-León, R. (2022). Prácticum: renovando el taller de diseño desde la práctica profesional. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño* 17(32), 17-28.
- López-León, R. (2023a). Linking empathy, feedback and iteration: Five skills to strengthen the student-teacher relationship in the design studio. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 22(2), 297 - 314.
- Lopez-Leon, R. (2023b). The Myth of One-on-One Design Education: Collaborative Futures, in Derek Jones, Naz Borekci, Violeta Clemente, James Corazzo, Nicole Lotz, Liv Merete Nielsen, Lesley-Ann Noel (eds.), *The 7th International Conference for Design Education Researchers*. <https://doi.org/10.21606/drslxd.2024.036>
- Manera, L. (2022). Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. *Education 3-13*, 50(4), 483-493. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>
- Mau, B. (2010). *The Third Teacher*. Harry N. Abrams.
- McAra, M., and Ross, K. (2020). 'Expanding Studio Boundaries: Navigating Tensions in Multidisciplinary Collaboration within and beyond the Higher Education Design Studio', *International Journal of Art & Design Education*, 39(4), pp. 795-810.
- Meighan, R. & Siraj-Blatchford, I. (1997). *A Sociology of Educating*. London.
- Neut, P., Miño, R., Rivera, P. (2022). ¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno. *Revista Izquierdas*, 21, 1-28.
- Orón, J., Blasco, M. (2018). Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 481-498



- Reza, M., Afshar, L., Yazdani, Sh. (2017). Hidden Curriculum: An Analytical Definition. *Journal of Medical Education Fall*, 16(4), 198-207.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. The Jossey-Bass higher education series. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1985). The Design Studio: An Exploration of its Traditions and Potential, RIBA.
- Smith, K. (2013). Assessment as barrier in Developing Design Expertise: Interior Design Student perceptions of Meaning and Sources of Grades. *International Journal of Art and Design Education*, 32(2), 203- 214.
- Stonehouse, A. (2011). Putting Children First, *Magazine of the National Childcare Accreditation Council* (NCAC), 38, 12-14.
- Wang, T. (2010), 'A New Paradigm for Design Studio Education', *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 173-183.
- Ward, A. (1990). Ideology, culture and the design studio. *Design Studies*, 11(1), 10-16.
- Wren, D. (1999). School Culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence* 34(135), 593-596.
- Yin, B., Fang, W., Liu, L., Guo, Y., Ma, X., Di, Q. (2024). Effect of extreme high temperature on cognitive function at different time scales: A national difference-in-differences analysis. *Eco-toxicology and Environmental Safety* 275, 1162238.
- Zhao, Y. (2019). The Construction of Hidden Curriculum for Art Design Major in Colleges and Universities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 341, 1063-1066.





SISTEMAS DE DISEÑO PARA EL MUNDO REAL: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL BASADO EN PROYECTOS

María Itzel Sainz González

RESUMEN

En este artículo se expone una experiencia de diseño que abrevó de la teoría del aprendizaje experiencial y del aprendizaje basado en proyectos. Tal ejercicio consistió en el desarrollo de instalaciones artísticas de gran formato a base de velarias y módulos cinéticos activados mediante energía eólica. Las obras se centraron en el tema de la crisis hídrica; su diseño se basó tanto en el agua como en especies de flora de la Reserva de la Biósfera de Sian Ka'an.

Para su resolución se aplicaron principios básicos de estructuración espacial dentro de la asignatura Sistemas de Diseño. Participaron estudiantes de las cuatro licenciaturas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, de la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Azcapotzalco, ubicada en la Ciudad de México.

Uno de los mayores retos fue que los diseños producidos integraron la muestra H₂O-SOS, disponible al público en general, mon-



tada en la Plaza de la Cultura del campus. Las estructuras, por lo tanto, estuvieron abiertas al escrutinio general, expuestas a condiciones climáticas variadas y debieron resistir las dos semanas que la muestra tuvo de duración. Se concluye que ambos modelos (la teoría del aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en proyectos) se complementan, por lo que se propone un enfoque integrado: el aprendizaje experiencial basado en proyectos.

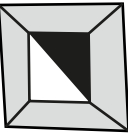
PALABRAS CLAVE: Sistemas de diseño, aprendizaje experiencial, aprendizaje basado en proyectos, estructuración espacial, cultura de la sustentabilidad.

ABSTRACT

This article presents a design experience that drew from the theory of experiential learning and project-based learning. This exercise consisted of the development of large-format artistic installations based on tensile structures and kinetic modules activated by wind energy. The works focused on the theme of the water crisis; the design was based on both water and flora species from the Sian Ka'an Biosphere Reserve.

For its resolution, basic principles of spatial structuring were applied within the Design Systems course. In it, the participants were students from the four degrees of the Division of Sciences and Arts for Design, of the Metropolitan Autonomous University – Azcapotzalco Unit, located in Mexico City.

The designs produced integrated the H₂O-SOS exhibition, available to the public, set in the Plaza de la Cultura on school grounds. This was



one of the biggest challenges of the project since the structures were open to campus-wide scrutiny, exposed to varied climatic conditions and had to withstand the two weeks that the exhibition lasted. It is concluded that both models (the theory of experiential learning and project-based learning) complement each other, which is why a fused approach is proposed: project-based experiential learning.

KEYWORDS: *Design systems, experiential learning, project-based learning, spatial structuring, culture of sustainability.*

INTRODUCCIÓN

El alumnado de diseño, de la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Azcapotzalco (UAM-A), durante los dos primeros trimestres de su formación comparte un mismo espacio de aprendizaje para cuatro licenciaturas: Arquitectura, Diseño de la Comunicación Gráfica, Diseño Industrial y Diseño de Proyectos Sustentables —ésta última, apenas en su primera generación—.

A lo largo del taller inicial, Lenguaje Básico, por el contenido sintético se abordan ejercicios de carácter principalmente bidimensional. Sistemas de Diseño es el segundo curso de esa línea curricular; ahí se busca alcanzar dos objetivos generales: “valorar la generación y organización de formas y espacios tridimensionales; y solucionar los problemas estético-formales, estructurales, constructivos, funcionales y utilitarios en el campo del diseño tridimensional” (UAM-A, 2016, p. 1).



En el grupo que tiene a su cargo la docente que presenta este capítulo, se llevan a cabo ejercicios de dos tipos: los primeros, de experimentación, motivan la búsqueda ágil de respuestas creativas a los problemas planteados; mientras que, en los segundos, de *integración*, se desarrolla un proyecto de diseño en etapas para llegar a una mejor solución. La experiencia de aprendizaje que se expone a continuación incluye ambas vertientes para una instalación artística más ambiciosa y retadora.

PROBLEMATIZACIÓN / CONTEXTUALIZACIÓN

La vinculación de la docencia con la realidad es un cuestionamiento constante en cuanto a cómo lograr que los ejercicios resulten significativos. En primer término, en relación con los conocimientos que se busca que el estudiantado integre en el curso y hacia el futuro. En segundo, por lo que sucede en su entorno, máxime que los productos de diseño tienen un impacto ambiental y social, por lo cual es responsabilidad de las y los profesionales de las disciplinas asociadas tomar esto en cuenta. El problema de la sostenibilidad es muy amplio, en consecuencia, es necesario enfocar los esfuerzos hacia un punto particular.

El año 2023 batió el récord de altas temperaturas a nivel mundial (Equipo de redacción de Ciencia, 2024); en 2024, la crisis hídrica en México se sufrió, incluso, en su ciudad capital (Montejo, 2024). La Universidad Autónoma Metropolitana, en su conjunto^[1], se ha com-

[1] Se compone de cinco unidades académicas: Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco.



prometido de manera activa con este y otros temas pertinentes. En la actualidad, el *Plan de Desarrollo Sostenible ante el Cambio Climático de la Universidad Autónoma Metropolitana 2022-2030* (Universidad Autónoma Metropolitana, 2022) establece diez líneas específicas para atender los problemas y darle seguimiento a las acciones de cada unidad.

El “Programa 10. Fomento a la acción participativa del alumnado” enmarca el ejercicio constructivo que aquí se expone. La Unidad Azcapotzalco ha debido contender con la escasez de agua a través de diversas estrategias, entre ellas, la renta de sanitarios portátiles y el cierre de 30 % de los baños del campus para concentrar el recurso y las labores de limpieza en el resto de ellos. Además, ha iniciado campañas de concientización sobre el uso personal y colectivo del líquido dentro y fuera de las instalaciones universitarias.^[2]

En la búsqueda de contribuir a este propósito, se montó la exposición H₂O-SOS, una colaboración entre la Oficina de Gestión Ambiental de la UAM-A y el grupo de Sistemas de Diseño, del cual la autora de este escrito está a cargo.

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Los ejercicios de un taller de diseño implican la creación, esto ya de por sí comprende objetivos de aprendizaje de orden complejo; sin embargo, es posible profundizar en las experiencias a partir de

[2] Un ejemplo más es la instalación de una maqueta de un grifo gigante de agua, con contenedores que representan el consumo diario promedio de una persona. Más información en: [instagram.com/reel/C4ojiXhrJ8m/](https://www.instagram.com/reel/C4ojiXhrJ8m/)



enfoques específicos. Para esta experiencia educativa, se tomaron en cuenta los postulados básicos de dos de ellos: la teoría del aprendizaje experiencial (TAE) (D. Kolb, 1984) y el aprendizaje basado en proyectos (Donnelly y Fitzmaurice, 2005). Ambos proveen elementos significativos y diferentes a tomar en cuenta al plantear y desarrollar trabajos de diseño.

LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Esta teoría fue planteada por David Kolb en 1984, quien a partir de esa fecha ha investigado y publicado sobre sus beneficios y rango de aplicación (A. Kolb y Kolb, 2009a) (A. Kolb y Kolb, 2009b).

El modelo TAE retrata dos modos dialécticamente relacionados de captar la experiencia: Experiencia Concreta (EC) y Conceptualización Abstracta (CA), y dos modos dialécticamente relacionados de transformar la experiencia: Observación Reflexiva (OR) y Experimentación Activa (EA). El aprendizaje experiencial es un proceso de construcción de conocimiento que implica una tensión creativa entre los cuatro modos de aprendizaje (Fig 1). (A. Kolb y Kolb, 2009b, p. 298)

De manera ideal, cada estudiante lleva a cabo un proceso en espiral creciente durante las cuatro fases a partir de la situación de aprendizaje. Las experiencias concretas (EC) son la base de las observaciones y reflexiones (OR); estas reflexiones se asimilan y se destilan en conceptos abstractos (CA), de los que se derivan nuevas implicaciones para actuar.

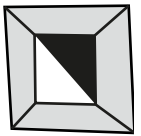
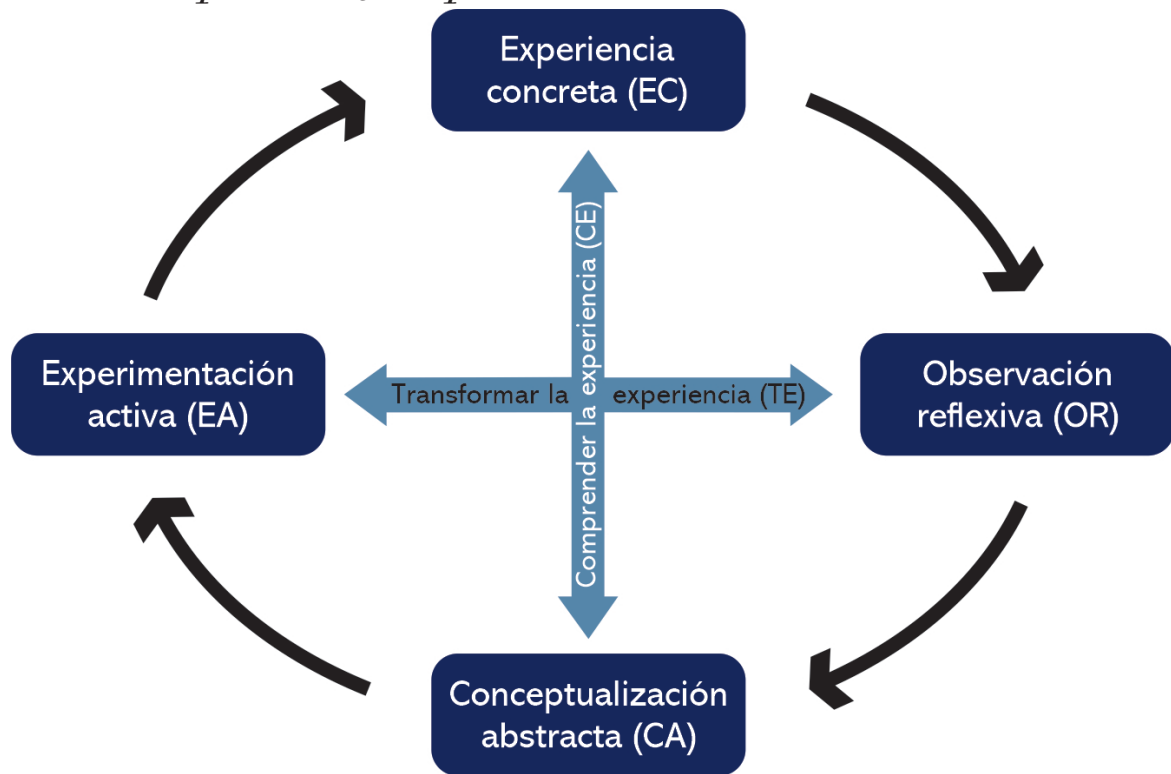


Figura 1
Ciclo de aprendizaje experiencial

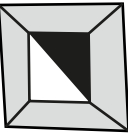


Fuente: Traducción y adaptación propias a partir de A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298)

Las implicaciones, entonces, pueden probarse y servir de guía para crear nuevas experiencias (EA) (A. Kolb y Kolb, 2009a, p. 44). El espacio de la TAE se define por “dos polos de la dialéctica dual de acción/reflexión y experiencia/conceptualización, creando un mapa bidimensional de las regiones del espacio de aprendizaje” (A. Kolb y Kolb, 2009a, p. 48). El modelo TAE integra seis proposiciones:



- *Es mejor concebir el aprendizaje como un proceso, no en términos de resultados.* Es necesario involucrar al estudiantado en la mejora de su aprendizaje mediante la retroalimentación sobre sus esfuerzos en una evolución recursiva.
- *Todo aprendizaje es reaprendizaje.* Es importante extraer las creencias e ideas del alumnado acerca del tema, de modo que puedan examinarlas, probarlas e integrar nuevas y más refinadas.
- *El aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre modos de adaptación al mundo dialécticamente opuestos.* Se avanza y se retrocede entre estilos opuestos de reflexión, acción, sentimiento y pensamiento.
- *El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación.* No es sólo el resultado de la cognición, involucra a la persona en su totalidad: pensar, sentir, percibir y comportarse.
- *El aprendizaje es resultado de transacciones sinérgicas entre la persona y el medio ambiente.* La forma en que cada experiencia es procesada define las posibilidades de decisión. Lo que cada quien determina, a su vez, afecta los nuevos acontecimientos y sus decisiones futuras; “así, las personas se crean a sí mismas a través de la elección de situaciones reales que viven”.
- *El aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento.* Se propone una teoría constructivista del aprendizaje mediante la cual el conocimiento social se crea y recrea en el conocimiento personal de cada estudiante. (A. Kolb y Kolb, 2009, pp. 43-44)



La teoría de aprendizaje experiencial tiene, como se describe, características propias. Aun así, es posible compaginarla con otras estrategias, como el aprendizaje basado en proyectos, que se explicará a continuación.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

En el curso de Sistemas de Diseño, dos de las principales diferencias entre los ejercicios de experimentación y los de integración son su cantidad y su duración. Mientras que en los primeros suelen pedirse varios resultados que se distribuyen en tres sesiones, con avances en clase, más tiempo en casa para retomar el tema y perfeccionar el resultado, para los segundos hay un solo producto integrado y de mayor alcance. Involucran un progreso gradual a lo largo de varias etapas y días, pues constituyen un proyecto de diseño. Por esta razón, el enfoque de ABP es ideal para profundizar en su planteamiento, desarrollo y evaluación.

El aprendizaje basado en proyectos es una actividad individual o grupal que se desarrolla durante un período de tiempo y da como resultado un producto, una presentación o una actuación. Por lo general, tiene un cronograma e hitos, y otros aspectos de la evaluación formativa a medida que avanza el proyecto. (Donnelly y Fitzmaurice, 2005, p. 3)

Al igual que el aprendizaje experiencial, es un enfoque centrado en el estudiante, donde la docente es guía; asimismo, comparten la visión sobre la importancia del proceso. En el caso del ABP: “Todo el proceso debe ser auténtico, reflejar las actividades de producción



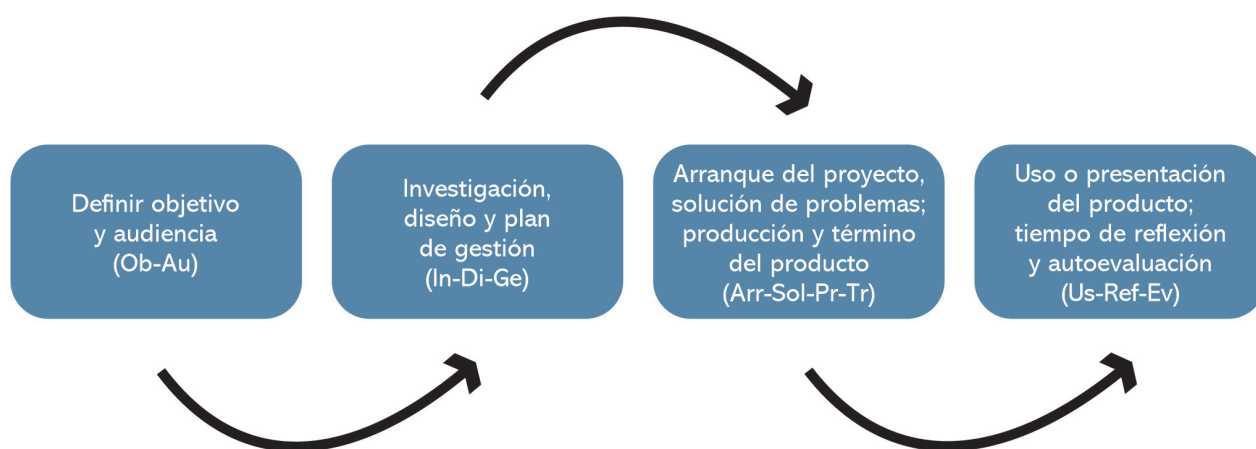
del mundo real y utilizar las propias ideas y enfoques de los estudiantes para realizar las tareas en cuestión” (Donnelly y Fitzmaurice, 2005, p. 5).

El proceso de ABP considera cuatro fases, que a su vez se subdividen en varias actividades (Fig. 2). Se basa en un modelo de producción fuera del contexto escolar.

[...] primero, los estudiantes definen el propósito de crear el producto final e identifican su audiencia. Investigan su tema, diseñan su producto y crean un plan para la gestión del proyecto. Luego, los estudiantes comienzan el proyecto, resuelven problemas y cuestiones que surgen en la producción y terminan su producto. Los estudiantes pueden usar o presentar el producto que han creado, e idealmente se les da tiempo para reflexionar y evaluar su trabajo. (Donnelly y Fitzmaurice, 2005, p. 5)

Figura 2

Diagrama del proceso ABP



Fuente: Elaboración propia a partir de Donnelly y Fitzmaurice (2005, p. 5).



Se busca la integración de conocimientos y habilidades en un ambiente de aprendizaje que enfatice la solución de problemas, con mecanismos para ayudar a la persona a lo largo de las tareas y facilitar el monitoreo de su avance. El alumnado debe asumir mayor responsabilidad en la organización de su propio proceso, por lo que se fomenta su iniciativa, autodirección, creatividad e independencia.

Es necesaria una mayor confianza en sí mismos, motivación y capacidad para organizar su plan de trabajo. La evaluación es más compleja porque cada resultado es diferente; el contacto continuo entre la docente con la o el estudiante puede facilitar esta tarea. Como guía, es necesario asumir el compromiso que representa este rol, asignar un tiempo considerable al proyecto y establecer su alcance (Donnelly y Fitzmaurice, 2005, pp. 5-7).

En páginas futuras se explicará cómo se integraron ambos modelos, la TAE y el ABP, para la propuesta específica que culminó con la exposición H₂O-SOS. Como herramientas para la escritura de trabajo, se recurrió a la documentación iconográfica del grupo en la plataforma Pinterest, dentro del muro compilado por la autora a partir de los envíos de cada estudiante.^[3] Se complementó con dos entrevistas al alumnado: una cuando terminó la exhibición, la otra al finalizar el trimestre escolar.

[3] Sainz, I. (comp). (2024). 24-I Sistemas de Diseño. Pinterest. www.pinterest.com.mx/itzelsainz/24-i-sistemas-de-diseño/



ANTECEDENTES DEL EJERCICIO

La experiencia que se relata se presentó al estudiantado como una propuesta para el mundo real: *Fuerzas estructurales y módulos cinéticos. Proyecto especial con la Oficina de Gestión Ambiental (OGA): el agua y sus ecosistemas*. Inició a la mitad del curso, en la sexta de doce semanas.^[4]

En coincidencia con las propuestas de la TAE, la asignatura sigue un enfoque constructivista, por lo que toma en cuenta los conocimientos previos de cada persona. Para este momento, el estudiantado había concluido tres ejercicios de experimentación y uno de integración, todos de manera individual. Cada uno consistió en un ciclo de la TAE; el segundo, además, en un proceso del ABP. De tal manera, el grupo en conjunto ya conocía la diferencia entre ellos.

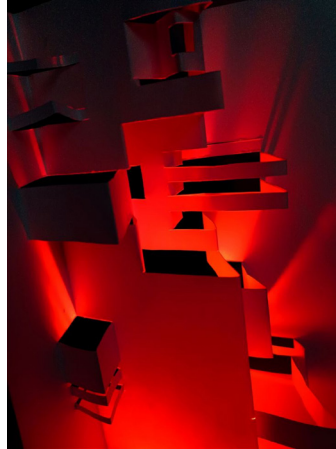
Los ejercicios previos de experimentación fueron “Estructuras plegables” (Fig. 3), “Estructuras laminares” (colapsos) (Fig. 4) y “Estructuras desarmables” (dobles curvos) (Fig. 5). Los tres comparten el desarrollo de varios temas del contenido sintético: percepción y concepción de la forma y del espacio, posibilidades de generación formal, orden geométrico tridimensional y fuerzas estructurales. En cada uno se exploraron diferentes aspectos de estos temas y se les pidió entre cuatro y cinco resultados a partir de la aplicación de variables específicas.

[4] Los periodos lectivos en la UAM son trimestrales.



Figura 3

Estructura plegable donde se juega con la dirección de dobleces y varios ejes de simetría paralelos



Fuente: Ortega, Raúl (2024).

Figura 4

Estructura laminar generada a partir de distintos anchos de columnas



Fuente: Ruiz, Surishaday (2024)

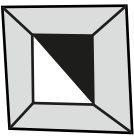


Figura 5

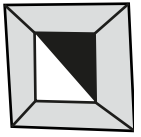
Volumen cuyas aristas rectas se convierten en dobleces curvos



Fuente: Ortiz, Gabriela (2024).

Las variables que se solicitan van en orden creciente de complejidad, por ejemplo, las estructuras laminares comienzan con dobleces en columnas del mismo ancho, cruzados por dobleces a 45° ; en el segundo, los ángulos de cruce son de distinta magnitud; en el tercero tanto los anchos de columna como los ángulos son diferentes. Después, en el cuarto, se pierden las columnas paralelas para pasar a ejes convergentes; hay un quinto que debe ser modular y, a partir de varias piezas, se pide lograr un volumen giratorio, tomarle fotografía y documentarlo en un *gif* animado.^[5]

[5] “Un GIF (Graphics Interchange Format) está formado por una secuencia de imágenes consecutivas que se repiten en forma de bucle, creando una animación sin sonido. Es una imagen en movimiento que está limitada a 256 colores”. ONiAd (2024, secc. “¿Qué es un GIF?”). oniad.com/herramientas-y-guias/diseñar-gif



Conforme conseguían uno de los resultados se planteaba el siguiente. Gracias a esto, se propiciaba que las experiencias concretas llevaran a una observación reflexiva y se fuesen alcanzando conceptualizaciones abstractas para llegar a una nueva experimentación activa. Así, con cada variante se recomenzaba un ciclo de aprendizaje experiencial.^[6]

El ejercicio de integración siguiente consistió en el diseño de una lámpara que, más allá de iluminar, modificara el contexto. Cada estudiante debió presentar varias propuestas sobre las que recibió asesoría y fue depurando la idea más viable. Se requería aplicar el concepto de módulo, tomar decisiones sobre los recursos de estructuración a utilizar, el tipo de lámpara y la fuente de luz. Como el resto de los trabajos del curso, se prohibió utilizar pegamentos, por lo que debía ser armable y desarmable. El desarrollo implicó varias de las fases del proceso de ABP.

Estas experiencias previas ayudaron al alumnado a conocer los dos tipos de ejercicios, así como los alcances en cada uno. Tenían ya los elementos suficientes para entrar de lleno a un proyecto de mayor envergadura.

[6] Al inicio del trimestre se les dieron orientaciones generales sobre tomas fotográficas con su dispositivo móvil, solicitándoles que tomaran decisiones conscientes sobre el manejo del color, de la luz y del encuadre. Los resultados se socializaron en un muro grupal de Pinterest. pinterest.com.mx/itzelsainz/24-i-sistemas-de-diseño/

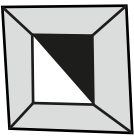
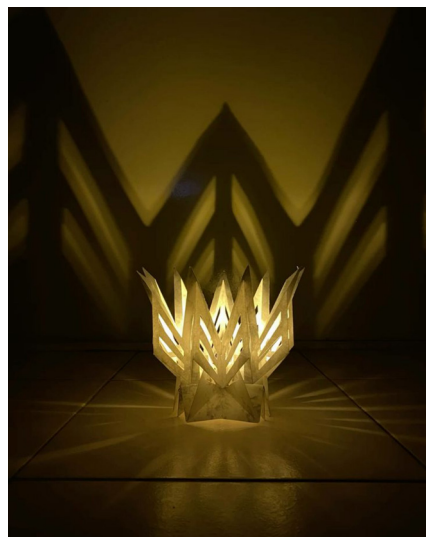


Figura 6
Lámpara de mesa apagada



Fuente: Pacheco, Tamara (2024)

Figura 7
Lámpara de mesa prendida



Fuente: Pacheco, Tamara (2024)



Figura 8
Lámpara de mesa desarmada



Fuente: Pacheco, Tamara (2024)

LA EXPOSICIÓN H₂O-SOS

Llegó entonces el momento de iniciar el proyecto especial en colaboración con la Oficina de Gestión Ambiental (OGA). Desde el comienzo del curso se había planteado al grupo la posibilidad de esa alianza institucional, por lo que ya se tenían delineados algunos puntos, tomando en cuenta tanto el valor didáctico del ejercicio, además de algunas necesidades de la oficina.

El producto final sería una instalación artística en gran formato, ejecutada por equipos de tres o cuatro personas, a partir de una estructura modular en tensión y combinando el uso de telas elásticas con módulos cinéticos activados por la energía eólica. El conjunto



de diseños del grupo se montaría en la Plaza de la Cultura de la UAM-A y estaría en exhibición durante dos semanas; se aprovecharían los árboles y las rejillas que los rodean en el piso como puntos de sujeción.

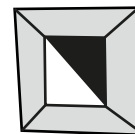
Adicionalmente, se tendrían dos productos intermedios, uno derivado de una actividad de experimentación en equipo y otro ejercicio de integración individual (Tabla 1). Se compartió con el estudiantado el grupo de objetivos en dos conjuntos:

En cuanto al proyecto con la OGA:

- Reflexionar acerca de la relación entre el diseño y su impacto en la naturaleza.
- Analizar las manifestaciones formales en la naturaleza y su influencia en el diseño tridimensional.
- Ayudar a la concientización de la comunidad universitaria sobre la importancia del cuidado del agua.

En relación con la asignatura:

- Aplicar los principios de ordenamiento geométrico.
- Evaluar los distintos recursos de estructuración y experimentación con miras a un fin específico.
- Valorar el efecto de las distintas fuerzas estructurales en una construcción tridimensional.
- Diseñar estructuras tridimensionales de gran formato con base en distintos tipos de ensamble como un proceso de generación formal.
- Integrar los diferentes temas vistos hasta el momento en el diseño de una estructura basada en el tema general del agua, y en una especie de flora nativa de la Reserva de la Biósfera de Sian Ka'an, que se active con la energía eólica.



Dada la envergadura del proyecto, se programaron 10 sesiones de desarrollo, intercalando actividades grupales, individuales y en equipo, con momentos síncronos y asíncronos (Tabla 1).

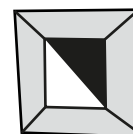
Tabla 1

Proceso general de trabajo

Sesión	Grupal	Individual	Equipo
1	Planteamiento	Investigación preliminar individual: Flora de la Reserva de la Biósfera de Sian Ka'an y sus especies. Preselección de qué planta querrían utilizar para el proyecto.	
2		Ejercicio de integración: Módulos cinéticos Definición de especie de flora.	Ejercicio de experimentación: Estructura ligera en pequeño formato. Experimentación con telas y tensores elásticos en el salón de clase.
3	Rifa de espacios en la Plaza de la Cultura	Abstracción de la especie para generar módulos tridimensionales que se activen con energía eólica.	



4		Asesoría, adecuaciones y correcciones individuales para generar supermódulos que reaccionen con energía eólica. Deben conseguirse tres opciones distintas de supermódulo. Observación y análisis de los módulos propuestos por cada integrante del equipo. Valoración y toma de decisión sobre cuál funciona mejor para el proyecto.	Ejercicio de integración: Diseño de instalación artística con estructuras en tensión y módulos cinéticos que se activen con energía eólica. Definición del concepto de su pieza.
5		Entrega de módulo cinético individual.	Bocetaje de estructura final a partir del concepto. Decisión de producción de los módulos cinéticos: manual o mediante corte láser. Cada equipo hará su propio seguimiento.
6			Revisión de propuesta final de estructura. Armado de supermódulos por equipo, preparación del montaje.



7			Dejar listo para su montaje el armado de supermódulos por equipo. Cortar telas, en su caso.
8			Instalación de estructura ligera y módulos cinéticos en sitio.
9	Inauguración		Últimos detalles de instalación en sitio.
10			Desmontaje. Los árboles y espacios deben quedar completamente limpios.

Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo se relacionan estas actividades con la TAE y el ABP? A continuación, se expondrá la vinculación entre cada una con las etapas de ambos modelos, con cada ejercicio realizado.

CONSIDERACIONES GENERALES PLANTEAMIENTO

La primera acción coincide con la fase de arranque del ABP, “Definir objetivo y audiencia” (Fig. 9). Si bien al estudiantado ya se le había introducido al proyecto en las semanas previas, prosiguió una explicación a mayor profundidad. Se habló de las líneas de trabajo y



resultados de la OGA a lo largo de los años, de la campaña trimestral con el tema del agua y de la exposición dentro de ese marco, con sus objetivos particulares. Con esto quedó claro el porqué del nombre de la exposición H₂O-SOS, acordado con la Oficina en fechas previas.

Se aclaró el carácter del ejercicio como proyecto del mundo real, y que, en ese tenor, al término de la exposición, las y los diseñadores recibirían una constancia con valor curricular firmada por la Rectora de la UAM-A.

Se les invitó a visitar la Plaza de la Cultura, ubicada en el paso peatonal principal de entrada y salida de la comunidad universitaria.^[7] También se les mostraron ejemplos de instalaciones similares a las esperadas y se compartió el cronograma de actividades.

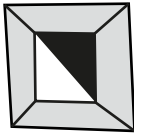
Figura 9
Primera fase del ABP



Fuente: Donnelly y Fitzmaurice (2005, p. 5).

De manera paralela, se solicitó al grupo hacer una investigación preliminar individual sobre la Reserva de la Biósfera de Sian Ka'an y se les sugirió comenzar con un documental sobre ese espacio (Prieto,

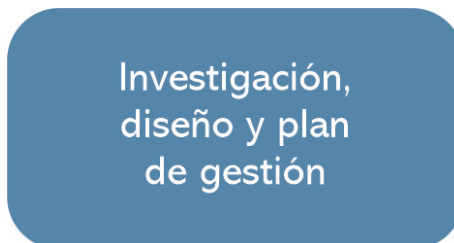
[7] La comunidad de la UAM-A se compone de aproximadamente 14 000 estudiantes, 1 000 docentes y 1 000 trabajadores.



2014). Además, debían profundizar en las especies de flora del lugar, con el fin de que cada quien seleccionara cuál querría utilizar para el proyecto, para esto enviaron ejemplos fotográficos de dos o tres de ellas. Con esto comenzó la segunda fase del ABP (Fig. 10). Con el conjunto, se integró un muro de Pinterest abierto para tal propósito; así, todo el grupo tendría acceso a una visión integral de la Reserva (Fig. 11).

Una vez que se definió qué especie sería la definitiva para cada persona, podrían comenzar con el diseño, distribuyendo las actividades a partir del cronograma del proyecto. Los primeros bocetos se realizaron en modo asíncrono, mientras, en la sesión presencial, el tiempo se aprovechó para iniciar el trabajo por equipo.

Figura 10
Segunda fase del ABP

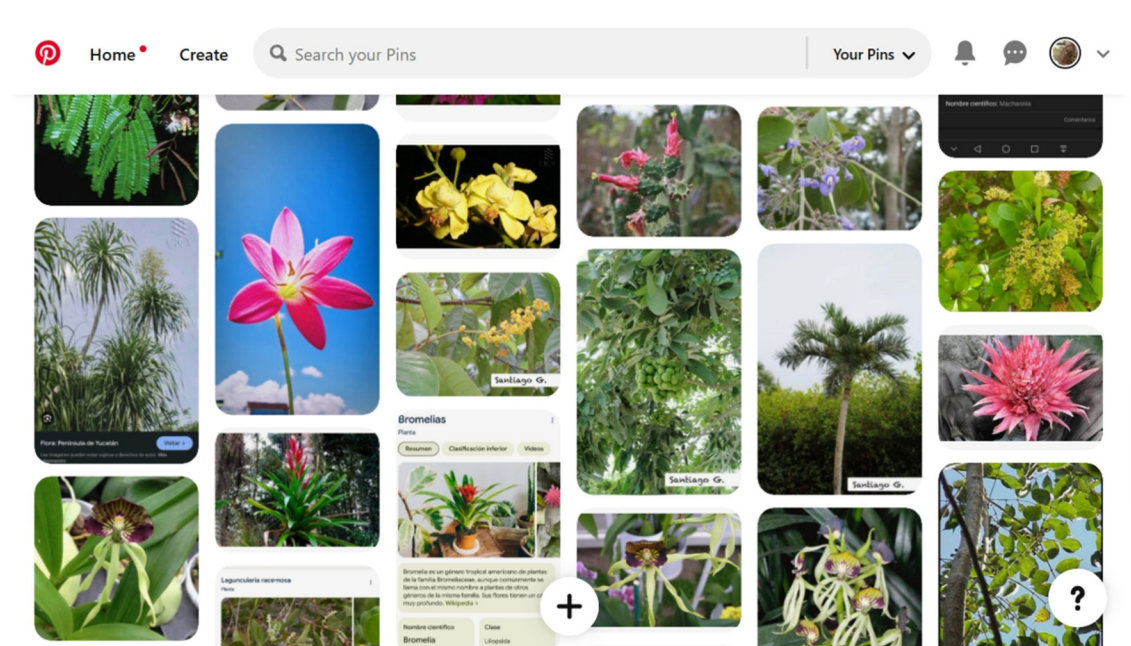


Fuente: Donnelly y Fitzmaurice (2005, p. 5)



Figura II

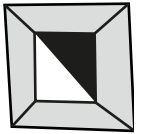
Fragmento del muro grupal de Pinterest dedicado a la Reserva de la Biósfera de Sian Ka'an



Fuente: Reserva de la Biósfera Sian Ka'an. [Captura de pantalla], por Sainz, I., 2024. Pinterest (pinterest.com.mx/itzelsainz/reserva-de-la-biosfera-de-sian-kaan)

EJERCICIO DE EXPERIMENTACIÓN: DISEÑO DE ESTRUCTURA LIGERA EN PEQUEÑO FORMATO

Aquí, se propuso como meta diseñar una estructura tridimensional ligera, modular, de al menos 0.5 m^3 . Los recursos materiales consistieron en planos —con 1 m de tela elástica—, ramas elásticas —ligas—, nodos rígidos de unión —clips—, nodos rígidos de fortalecimiento —semillas para que las telas y ligas no se deslizaran—, y puntos de sujeción —dos restiradores invertidos—. Debían fraccionar el lienzo



para diseñar un sistema modular con organización evidente en una construcción que conformara un volumen total tridimensional. Se les mostraron algunos ejemplos similares a lo que debían conseguir.

A nivel conceptual, ya habían abordado el tema de las fuerzas estructurales en la tercia de ejercicios iniciales, no obstante, en esta ocasión se trató de un material nuevo, flexible. La tela requería de la tensión para adquirir una forma definida, la compresión para mantener el balance de las fuerzas, la torsión y el doblamiento para conseguir la tridimensión y el corte para determinar la organización.

El tiempo fue reducido: tres horas, la duración de una sesión presencial, por lo tanto, fue una experiencia concreta definida, coincidente con la primera fase de la TAE (Fig. 12). La dinámica de trabajo propició que se avanzara en el ciclo de aprendizaje.

Figura 12

Primera etapa de la TAE



Fuente: A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298)

Cada equipo recibió un metro de tela, en una sola pieza y de un solo color, de entre cuatro disponibles. Si querían una mayor diversidad de tonos para su diseño, necesitaban planear (observación reflexiva de la TAE, Fig. 13), cortar e intercambiar materiales con algún otro equipo o equipos. Esto entrañó un cruce con otros puntos de la segunda fase del ABP (diseño y plan de gestión, Fig. 10).



Figura 13
Segunda etapa de la TAE

**Observación
reflexiva**

Fuente: A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298)

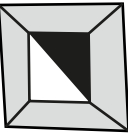
Los requisitos para la solución de diseño obligaron al establecimiento de acuerdos al interior de cada equipo; los materiales flexibles, no utilizados con anterioridad, orillaban a que en ese diálogo se utilizara un vocabulario común, en este caso, sobre las fuerzas estructurales, enlazando así la teoría con la práctica. El pensar y el hacer ocurrían simultáneamente. Kolb (1984) se preguntaba, cuando planteó su TAE:

¿Cómo se puede actuar y reflexionar al mismo tiempo? ¿Cómo se puede ser concreto e inmediato y seguir siendo teórico? El aprendizaje requiere habilidades que son polos opuestos y, como resultado, el alumno debe elegir continuamente qué conjunto de habilidades de aprendizaje utilizará en cualquier situación de aprendizaje específica. (p. 30)

Figura 14
Tercera etapa de la TAE

**Conceptualización
abstracta**

Fuente: A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298)



He aquí un ejemplo de cómo sucede ese proceso. Al estar obligados a entregar en un tiempo muy restringido, era imperativo solucionar los problemas sobre la marcha, a través de poner a prueba cada idea. Puede verse que, aun en un lapso corto, se desencadenan procesos profundos que, en este caso, coinciden también con la tercera fase del ABP (Fig. 15).

Figura 15
Tercera fase del ABP

Arranque del proyecto,
solución de problemas;
producción y término
del producto

Fuente: Donnelly y Fitzmaurice (2005, p. 5)

El diálogo entre teoría y práctica propició la comprensión de la experiencia concreta, con lo que se cumplió el eje vertical del diagrama de A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298). Los primeros contactos con los nuevos materiales, cuyo trabajo involucró una lógica distinta a los papeles y cartulinas que el alumnado había utilizado antes, requirieron abrazar la prueba y error; lo mismo que conversar para llegar a acuerdos, éstos concluyeron con la toma de decisiones final para terminar de diseñar la estructura. Gracias a todo lo anterior, la observación reflexiva se transformó en una experimentación activa, que alcanzó la cuarta etapa de la TAE (Fig. 16).



Figura 16
Cuarta etapa de la TAE

**Experimentación
activa**

Fuente: A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298)

Cada equipo presentó su resultado a la docente. Explicaron de qué manera habían cumplido con los criterios de organización y modulación en la estructura ligera de pequeño formato. Entró a escena la cuarta fase del ABP (Fig. 17). En la Figura 18 se aprecia uno de los productos de este ejercicio, resultó el primer hito en el proceso de resolución mayor que implicó la exposición H₂O-SOS.

Figura 17
Cuarta fase del ABP

Uso o presentación
del producto;
tiempo de reflexión
y autoevaluación

Fuente: Donnelly y Fitzmaurice (2005, p. 5)



Figura 18

Estructura en tensión en pequeño formato



Fuente: Contreras, Érica; Cruz, Jesús; Torres, Leilani; Jiménez, Daniel (2024).

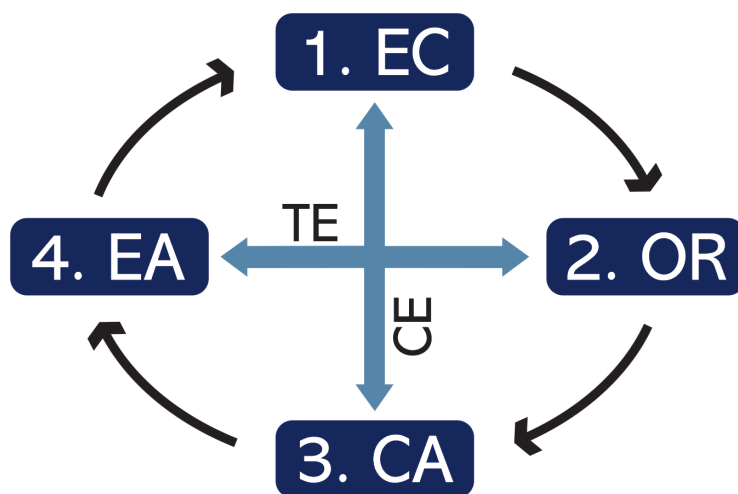
EJERCICIO DE INTEGRACIÓN: DISEÑO DE MÓDULO CINÉTICO

Como se expuso en la Tabla 1, existió un hito intermedio más, realizado de manera personal: el diseño de módulos cinéticos activados mediante energía eólica a partir de la abstracción de una especie específica de flora de la Reserva de la Biósfera de Sian Ka'an. Al tratarse de un ejercicio de integración, implicó varias fases de desarrollo. De nuevo se sustentará cómo, en su evolución, se logró un ciclo más de la TAE, a la par de cumplir con el proceso del ABP, aunque, por razones de espacio, se hará de manera sintética (Fig. 19 y 20).



Figura 19

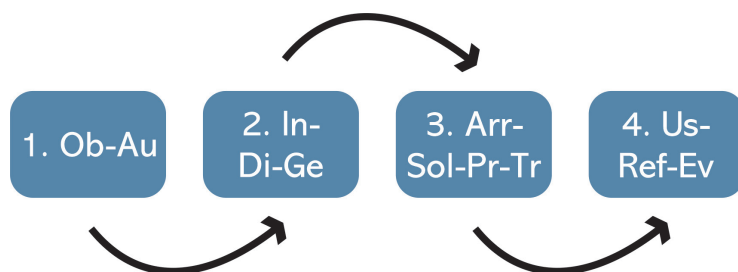
Proceso abreviado de las fases del ABP



Fuente: Elaboración propia basada en Donnelly y Fitzmaurice (2005, p. 5)

Figura 20

Ciclo abreviado de las etapas de la TAE



Fuente: Elaboración propia a partir de A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298)

Se ilustrará el proceso con el trabajo de la alumna Surishaday Ruiz Martínez. Los criterios de selección de la flora para el ejercicio incluyeron valorar cuáles les parecían interesantes desde el punto de vista estructural, atendiendo las partes de la planta y qué recursos



de los estudiados podrían utilizarse en una simplificación de su forma; asimismo, que evaluaran qué posibilidades veían para adaptarla según el objetivo del ejercicio (1. Ob-Au del ABP).

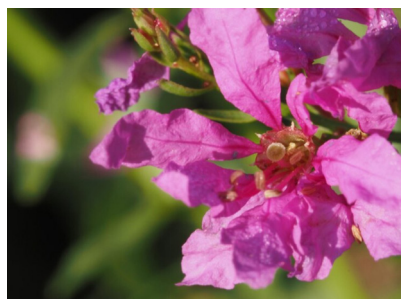
La investigación llevó a dos propuestas, la *Caesalpinia Yucatanensis* y la familia de las *Lythraceae*, específicamente la *Lythrum salicaria*, que quedó para el diseño final del módulo cinético (2. In-Di-Ge del ABP) (Fig. 21 y 22).

Figura 21
Lythraceae



Fuente: Árboles de Júpiter y parientes [Imagen], por CONABIO, s.f., (<https://enciclovida.mx/especies/135631-lythraceae>).

Figura 22
Lythraceae (Lythrum salicaria)



Fuente: *Lythrum salicaria* flor en los rayos del sol de verano [Imagen], por Juriiia56, s.f., Freepik (https://www.freepik.es/fotos-premium/lythrum-salicaria-flor-rayos-sol-verano_66504768.htm)



A lo largo de la clase, diseñaron un boceto de módulo tridimensional, con materiales preliminares para cada especie. Un requisito importante, a nivel de proceso, fue que cada propuesta tuviera la posibilidad de armarse de tres formas distintas para generar supermódulos diferentes. Se solicitaron, al menos, cuatro piezas de la abstracción de cada especie, con el fin de posibilitar la variedad de armados (1. EC de la TAE). Esta diversidad era fundamental para una toma de decisiones futura. En casa, depuraron los primeros bocetos ejecutados en clase.

En la siguiente sesión, se revisaron y asesoraron sus resultados. Se valoró cuál de las posibilidades reaccionó mejor con el viento. Ya con las propuestas de cada integrante del equipo, en conjunto evaluaron todos sus módulos y qué boceto de supermódulo sería el definitivo (2. OR y 3. CA de la TAE) (Fig. 23-26).

Figura 23

Módulo cinético desarmado



Fuente: Ruiz, Surishaday (2024)

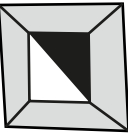
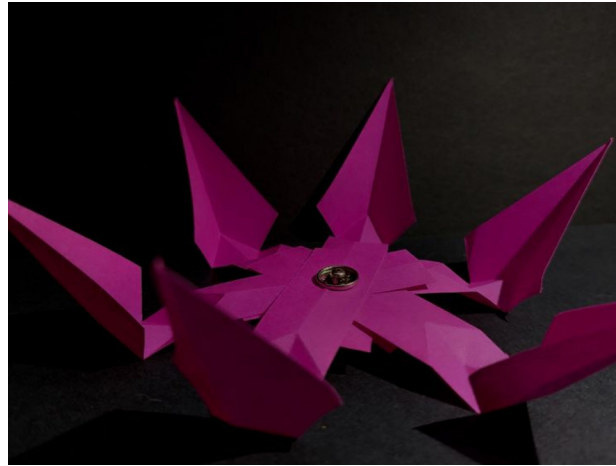
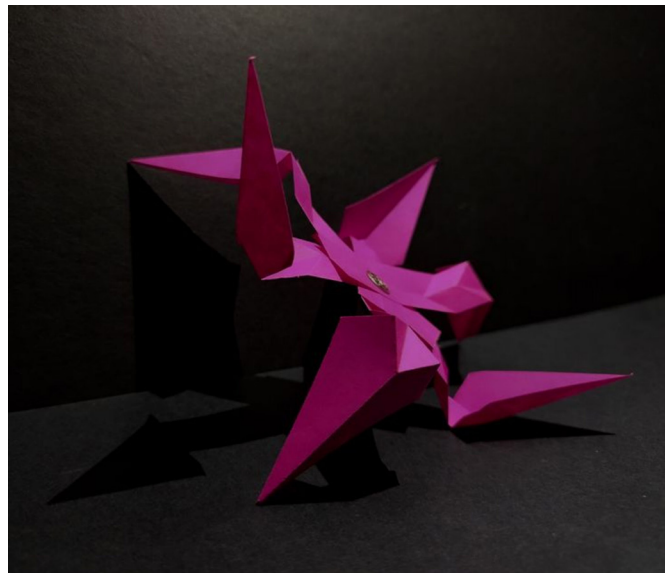


Figura 24
Opción 1 de módulo cinético



Fuente: Ruiz, Surishaday (2024)

Figura 25
Opción 2 de módulo cinético



Fuente: Ruiz, Surishaday (2024)



Figura 26

Opción 3 de módulo cinético y prueba en otro material

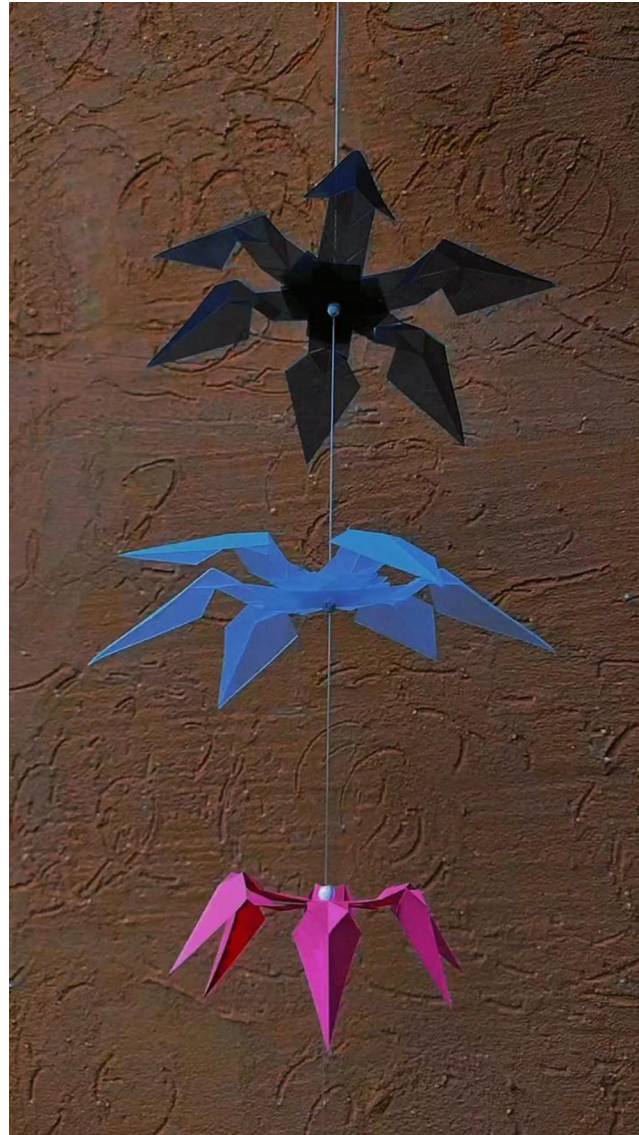


Fuente: Ruiz, Surishaday (2024)

De cualquier manera, cada persona debió seleccionar su mejor alternativa, aplicar las correcciones necesarias y preparar su entrega individual (4. EA de la TAE y 3. Arr-Sol-Pr-Tr del ABP). Presentaron su resultado en la siguiente sesión, incluyendo la activación con el viento; el puntaje final se definió en coevaluación entre docente y estudiante (4. US-Ref-Ev del ABP) (Fig. 27).



Figura 27
Supermódulo cinético final



Nota: La alumna evaluó y decidió que la alternativa más funcional era la primera. Se incorporaron los dos materiales: papel y lámina plástica. De este modo, se observa el comportamiento de cada uno según la memoria que guardan hacia el plano. Fuente: Ruiz, Surishaday (2024)



EJERCICIO DE INTEGRACIÓN: INSTALACIÓN ARTÍSTICA DE GRAN FORMATO

Los dos ejercicios previos aportaron al estudiantado experiencias y conocimientos más firmes para acometer la tercera tarea: la instalación artística de gran formato. La espiral creciente de la TAE comenzaría su último ciclo; ahora combinarían las telas elásticas y los módulos cinéticos. Los requisitos incluyeron la simplificación de la forma, una clara organización de los elementos y, como antes, que las piezas cinéticas aprovecharan la energía eólica. La exposición duraría dos semanas, por lo que la resistencia era un factor importante. La Tabla 1 registró algunos avances:

- Espacio asignado a cada equipo en la Plaza de las Culturas (Fig. 28). Salvo dos de ellos, intervendrían la mitad del árbol; la división vertical respondió a la dirección preponderante del viento.
- Definición de qué módulo cinético utilizarían para la versión final y cuál sería el método de producción.
- Definición del concepto de su pieza y su boceto, acorde a los objetivos del proyecto (1. Ob-Au del ABP) (Fig. 29).
- Cronograma de trabajo.
- Materiales. La OGA compró los insumos: telas de cuatro colores, 3 m para cada equipo; igual número de láminas plásticas e hilo de nylon grueso para los tensores (2. In-Di-Ge del ABP).
- Medios de difusión electrónicos, diseñados por la docente, e invitaciones a las autoridades (Fig. 30).

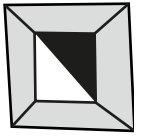
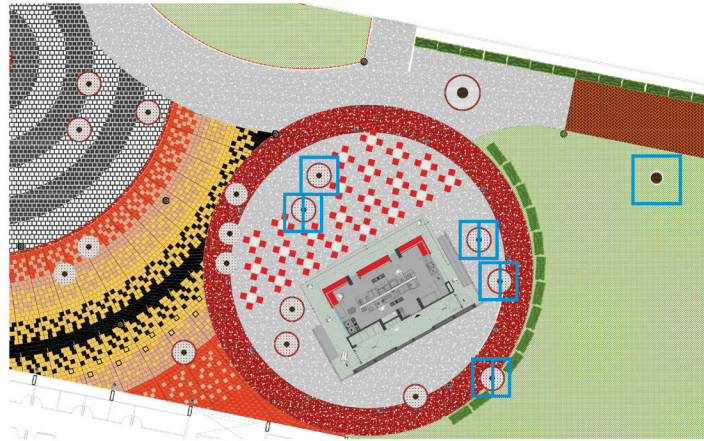


Figura 28

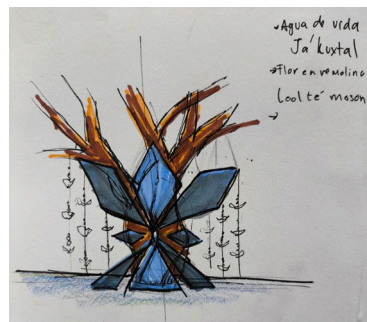
Sección de la Plaza de las Culturas donde se montó la exposición H₂O-SOS



Nota: El gran círculo punteado engloba el kiosco de alimentos; la entrada peatonal principal viene del rectángulo color marrón en la esquina superior derecha. Los cuadrados azules señalan los árboles intervenidos, la línea perimetral roja muestra que los rodea una rejilla protectora. Fuente: Sección de Obras y Proyectos de la UAM-A (s. f.).

Figura 29

Boceto de Ja'kuxtal (Agua de vida)



Nota: Es una obra que fusiona dos tipos de módulos cinéticos; busca la elegancia orgánica de una flor con la funcionalidad dinámica eólica. En el centro se ubica una estructura que emula el tallo de una planta, erguido y majestuoso.



Desde este tallo, se despliegan delicados pétalos en espiral, cada uno curvado para captar la fuerza cinética del viento. Estos pétalos están diseñados con una ligereza etérea, como si estuvieran bailando en la brisa, mientras giran suavemente sobre su eje central. La paleta de colores evoca la frescura y la serenidad del agua: tonos azules suaves se funden con verdes vibrantes y toques de blanco, creando una sensación de fluidez y movimiento. Fuente: De la Hera, Uriel; Lozano, Misael; Ortega, Raúl; Valdez, Víctor (2024)

Figura 30

Banderín electrónico para invitar a la exposición



Fuente: Elaboración propia.



La experiencia concreta (1. EC de la TAE) comenzó con la producción de los módulos y el corte de las telas. El montaje fue un reto, pues aunque casi todos podían sujetar tensores en las rejillas de protección de los árboles, la estructura de estos últimos era irregular. A pesar de ya conocerlos, debieron resolver problemas sobre la marcha, adecuando la propuesta inicial sin traicionarla; de este modo, se echaron a andar las otras tres etapas de la TAE (2. OA, 3. CA y 4. EA), así como la tercera fase del ABP (3. Arr-Sol-Pr-Tr), como consta en estos testimonios:

Algo que se nos dificultó ya en la práctica fue que es distinto tener el diseño en papel, a ya pasarlo a las láminas. Tuvimos que tomar otras decisiones en el momento, pues algunas cosas se complicaron, por ejemplo, el peso de los módulos —ya con los popotes [8], reaccionaba distinto—. Igual, tuvimos que adaptarnos al espacio con las telas. También teníamos unas ideas al principio, pero, ya al ver el espacio, había otras formas de aprovecharlo, tal vez otras mejores. (Pacheco, 2024) (Fig. 31)

Las ramas estaban bastante altas, teníamos que hacer proporcional el giro de los módulos para que estuviera todo el espacio bien aprovechado. Fue un poco difícil, porque solamente había una rama grande y las demás estaban al nivel. Tuvimos que hacer tensores y diferentes movimientos para que pudieran colgar desde cierta altura y no tuviéramos que subir tanto. (Cruz, 2024) (Fig. 32)

[8] Algunos equipos utilizaron estos elementos para las uniones entre las piezas o la facilidad del giro.

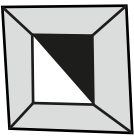


Figura 31
Resplandor Gaumeri



Fuente: Flores, Fernanda; García, Mauricio; Pacheco, Tamara; Sámano Yakani (2024)

Figura 32
Chak Iik (Tormenta)



Fuente: Contreras, Érica; Cruz, Jesús; Jiménez, Daniel; Leilani Torres (2024)



Todos los equipos terminaron el montaje en tiempo y forma. En la inauguración se contó con la Rectora de Unidad y otras autoridades, reporteros institucionales e integrantes de la comunidad universitaria (4. Us-Ref-Ev). Se retoman dos comentarios del alumnado:

Ahí es la conclusión, porque el mayor reto fue hacer el diseño para un espacio libre. Ya no solamente es estar en el aula, pues ahí las ideas surgen más rápido porque, bueno, es para ti, tú sabes cómo manipularlo. Pero a la hora de salir, ves cómo el medio puede manipular tu material, su movimiento. También están las situaciones climatológicas, es otro reto que debes considerar; ya no solamente es mostrárselo al profesor y a tus compañeros, sino también a la sociedad. (Contreras, 2024)

Fue mucha la presión de saber que iba a estar exhibido, que es algo que iban a ver más personas, que iba a venir la rectora. Entonces, fue esa presión de “nos tenemos que lucir, tiene que quedar increíble, porque es algo muy importante”. (Osornio, 2024)

Dos semanas después se desmontaron las instalaciones artísticas, cuidando de no dejar nada de basura y ningún tensor en los árboles. La responsabilidad de cada equipo terminó hasta ese momento. En la coevaluación realizada por la docente y cada equipo se valoró eminentemente el proceso; los resultados estaban ahí, a la vista, cumplieron con los objetivos y los requisitos —los testimonios que se incluyen aquí son parte de esas reflexiones—. El estudiantado tuvo la satisfacción de ver los reportajes sobre la exposición en distintos medios institucionales que quedan para la posteridad en los respectivos portales electrónicos.^[9]

[9] Se publicaron notas, fotografías y videos en el Semanario UAM del 29 de abril de 2024, pp. 12-13 (semanario.uam.mx/wp-content/uploads/2024/04/SemanarioUAM37-1.pdf); CYAD TV (youtube.com/watch?v=Ug5NDoEMoSo) y UAM Azcapotzalco (fb.watch/sntyIO53jZ/)

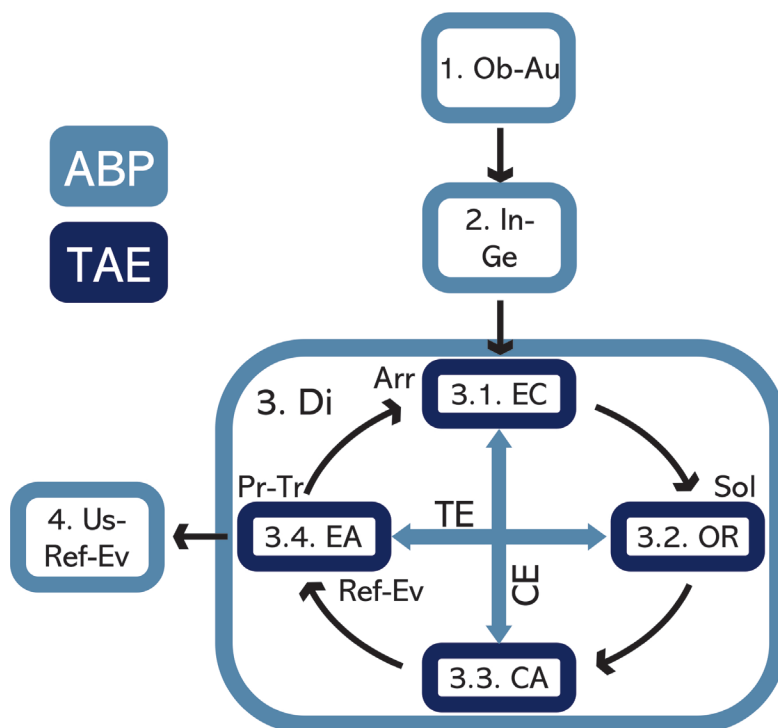


Conclusiones

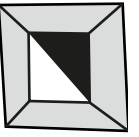
A lo largo de este capítulo se ha visto que sí es posible integrar la teoría de aprendizaje experiencial (D. Kolb, 1984) (A. Kolb y Kolb, 2009a) (A. Kolb y Kolb, 2009b) y el aprendizaje basado en proyectos (Donnelly y Fitzmaurice, 2005). A las cuestiones coincidentes de ambos postulados, es posible sumar algunos enriquecimientos mutuos. Así, a partir de lo que aquí se explicó puede proponerse un modelo de aprendizaje experiencial basado en proyectos (AEBP) (Fig. 33).

Figura 33

Diagrama integrado para el aprendizaje experiencial basado en proyectos



Fuente: Elaboración propia basada en A. Kolb y Kolb (2009b, p. 298) y Donnelly y Fitzmaurice (2005, p. 5)



En el AEBP la primera etapa consistiría en la definición del objetivo (Ob) y de la audiencia (Au); la segunda, en la investigación (In) y el plan de gestión (Ge). El diseño (Di) pasaría a la tercera fase como denominación global, donde las actividades que incluye coincidirían con algunas etapas de la teoría del aprendizaje experiencial.

La organización empezaría por el arranque del proyecto (Arr) con la experimentación concreta (EC); la solución de problemas (Sol) con la observación reflexiva (OR). Luego, la conceptualización abstracta (CA) ayudaría a profundizar en los conocimientos; la producción (Pr) y el término del producto (TP) cuadraría con la experimentación activa (EA). Ya con el proyecto terminado, se pasaría a su presentación o uso (Us).

De tal forma, la reflexión (Ref) no llegaría hasta el final, al hacer se acompañaría del pensar a lo largo del proceso; la evaluación (Ev) igual, pues la experimentación activa (EA) conlleva una valoración de lo sucedido a lo largo del ciclo. De cualquier modo, después de la presentación aparecerían de nuevo la reflexión (Re) y la evaluación (Ev), puesto que la experiencia al presentar aporta nuevos elementos para esas actividades. Las actividades individuales, por equipo y grupales representan distintos niveles de compromiso y de acuerdos; intercambio de ideas y de conceptos para llegar a conclusiones conjuntas y más significativas.

La exposición H₂O-SOS, como proyecto del mundo real, constituyó una experiencia de aprendizaje intensa y profunda. El estudiantado de diseño, aun cuando apenas iniciaba su formación profesional, estuvo a la altura de los retos. Aparte de los conocimientos específicos de la disciplina, se llevan una mayor autoconfianza; los acompaña el orgullo de un proceso exitoso y valorado por toda la comunidad universitaria a la que pertenecen.

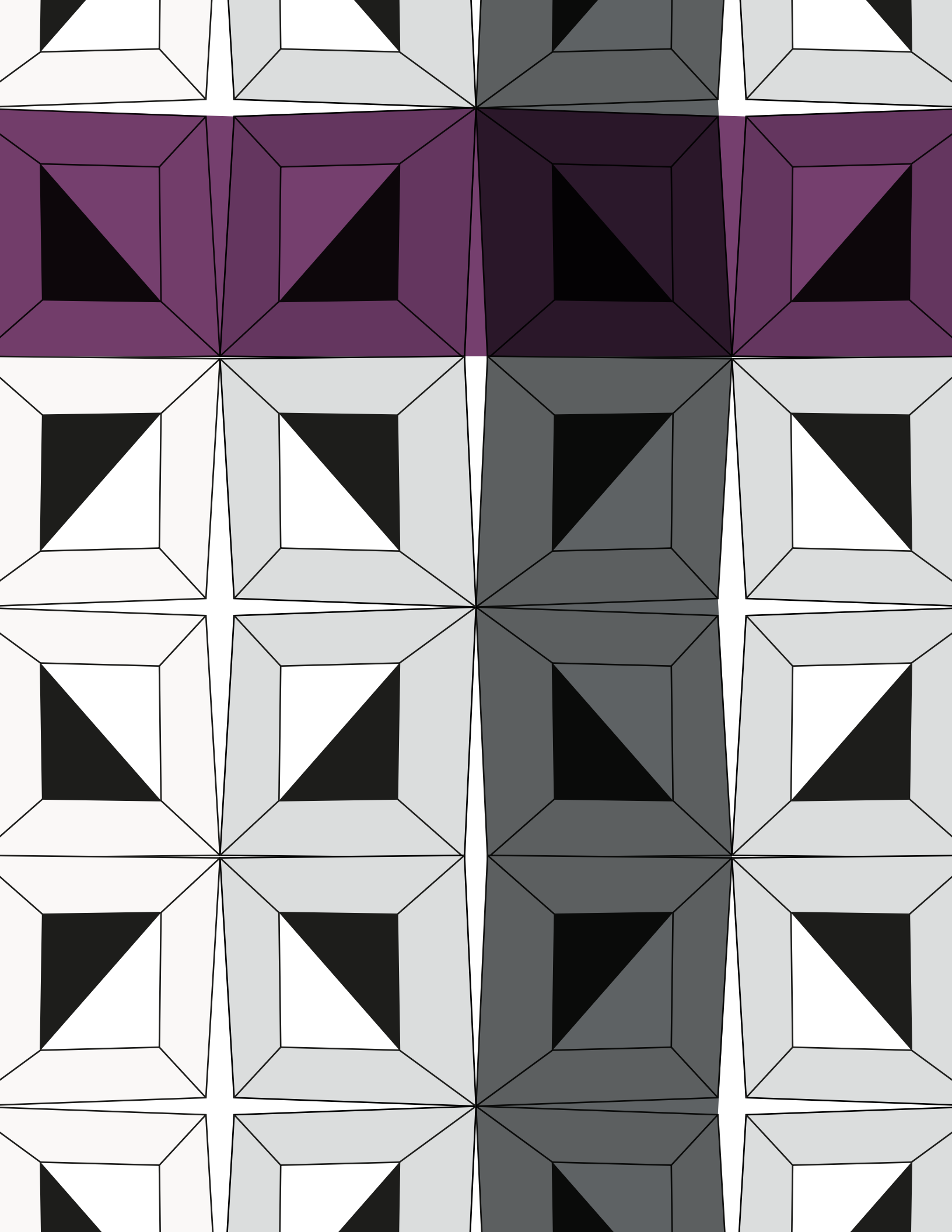


REFERENCIAS

- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (s.f.). *Árboles de Júpiter y parientes, familia Lythraceae*. (p. Español: *Litráceas*, Árboles de Júpiter y parientes). enciclovida.mx/especies/135631-lythraceae
- Contreras, É. (2024). *Sobre el proyecto H₂O-SOS* [Entrevista].
- Cruz, J. (2024). *Sobre el proyecto H₂O-SOS* [Entrevista].
- Donnelly, R., y Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies. En G. O'Neill, S. Moore, y B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (1st ed., pp. 87–98). AISHE/HEA. arrow.tudublin.ie/ltcbk/6/
- Equipo de redacción de Ciencia. (2024). *Cinco factores que explican el calor récord de 2023*. NASA. ciencia.nasa.gov/ciencias-terrestres/cinco-factores-que-explican-el-calor-record-de-2023/
- Juriiias6 (s.f.). *Lythrum salicaria flor en los rayos del sol de verano*. Freepick. freepik.es/fotos-premium/lythrum-salicaria-flor-rayos-sol-verano_66504768.htm
- Kolb, A., y Kolb, D. (2009a). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. SAGE Publications Ltd. doi.org/10.4135/9780857021038
- Kolb, A., y Kolb, D. (2009b). *The Learning Way. Simulation & Gaming*, 40(3), 297–327. doi.org/10.1177/1046878108325713
- Kolb, D. (1984). The Process of Experiential Learning. In *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (pp. 20–39). Prentice Hall. researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Montejo, É. (2024, February 15). *Cuál es la situación actual del agua en México y la escasez*. National Geographic En Español. ngen espanol.com/ecologia/cual-es-la-situacion-actual-del-agua-en-mexico/



- Oniad (2024). *¿Cómo hacer un GIF?* <https://oniad.com/herramientas-y-guias/disenar-gif/>
- Osornio, G. (2024). *Sobre el proyecto H2O-SOS* [Entrevista].
- Pacheco, T. (2024). *Sobre el proyecto H2O-SOS* [Entrevista].
- Prieto, C. [Canal Once] (2014). *Reserva de la biósfera de Sian Ka'an* [Video]. YouTube. [youtube.com/watch?v=GH9JZrVVmOs](https://www.youtube.com/watch?v=GH9JZrVVmOs)
- Sainz, I. (Comp.) (2024). *Reserva de la Biósfera Sian Ka'an*. Pinterest. <https://www.pinterest.com.mx/itzelsainz/reserva-de-la-bi%C3%B3sfera-de-sian-kaan/>
- Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco. (2016). *Sistemas de Diseño*. cyad.azc.uam.mx/PPEs/TGA/1404002
- Universidad Autónoma Metropolitana (2022). *Plan de Desarrollo Sostenible ante el Cambio Climático de la Universidad Autónoma Metropolitana 2022-2030*. cambioclimatico.uam.mx/





REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL Y PROFESIONAL

Lauro Garfías Campos

RESUMEN

El objetivo de este trabajo exploratorio se centró en identificar, desde la experiencia personal y con base en seis posturas teóricas, cómo es que los estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM llevan a cabo sus procesos de aprendizaje.

Se aplicaron, como instrumentos de indagación, cuestionarios diseñados con preguntas cerradas y de opinión, además de un espacio para dibujar; las preguntas se hicieron llegar a un universo de ochenta informantes distribuidos en grupos cerrados y de forma aleatoria. La actividad se complementó con breves entrevistas. Se considera que al atender esta circunstancia se podrá coadyuvar en el diseño de estrategias de enseñanza más eficientes y eficaces.

PALABRAS CLAVE: Esquemas cognitivos; aprendizaje independiente, asistido y significativo; procesos memorísticos; deseo; autorregulación; metacognición.



ABSTRACT

The aim of this exploratory work was to identify, based on personal experience and six theoretical perspectives, how students at the Faculty of Arts and Design of UNAM carry out their learning processes.

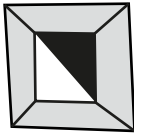
Inquiry instruments were applied with questionnaires designed with closed questions, opinions, and space for drawing. The instrument was applied to a universe of eighty respondents distributed in closed and randomly selected groups. The activity was complemented with brief interviews. It is considered that by addressing this circumstance, it will be possible to contribute to the design of more efficient and effective teaching strategies.

KEYWORDS: *Cognitive schemas; independent, assisted, and meaningful learning; memorization processes; desire; self-regulation; metacognition.*

INTRODUCCIÓN

No es común presentar un escrito en tono coloquial, lenguaje llano y con citas mínimas para un espacio académico tan relevante como éste; sin embargo, si se me permite esta licencia, más adelante se evidenciará la razón de esta elección. Iniciaré, entonces, con una nota personal.

Procedo de una familia dedicada a la enseñanza, de donde continúo extrayendo inspiración y ejemplo. Cuento con cuarenta y cuatro años de ininterrumpido servicio en el ámbito educativo, treinta



y ocho de los cuales han sido dedicados a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). He desempeñado mis funciones en prácticamente todos los niveles educativos, desde preescolar hasta posgrado, en instituciones públicas y privadas de la Ciudad de México y en otros estados de la República.

Estoy seguro de que muchos docentes, al igual que yo, fueron contratados para “dar clases” sin una adecuada orientación ni acompañamiento. Y se quedaron solos ante el grupo de estudiantes en el salón de clases, taller o laboratorio (al menos así era en aquel entonces). Afortunadamente, hoy en día las cosas han evolucionado y existen numerosos cursos de inducción, formación y actualización docente.

Asimismo, he podido constatar la diversidad de personalidades, representaciones y roles ligados a los estilos de aprendizaje entre los estudiantes y que algunos, lamentablemente, no poseen las habilidades necesarias para hacerlo o no tienen interés por los contenidos que se les intenta impartir.

La experiencia acumulada en cada etapa y lugar me ha permitido reflexionar críticamente sobre mi práctica profesional. He llegado a comprender que para atender correctamente a un grupo de estudiantes no basta ser experto en el contenido a enseñar y que asumir esta responsabilidad no conduce automáticamente a ser competente.

Este proceso de autoevaluación me llevó también a observar el trabajo de algunos colegas y a reconocer la importancia de los cuerpos colegiados en los que nos desenvolvemos y establecemos relaciones académicas y profesionales que inciden, sin lugar a dudas, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este nuevo enfoque



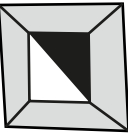
me permitió comprender la complejidad tanto del proceso de enseñanza como del de aprendizaje, por lo que puedo afirmar que es imperioso abordar esta heterogeneidad con estrategias pedagógicas apropiadas.

INICIO

De esta reflexión surgieron cuestionamientos fundamentales que configuran lo que he denominado el “círculo educativo”, una estructura conceptual que busca abordar la amplitud del fenómeno enseñanza-aprendizaje en las artes visuales y el diseño.

El círculo se articula en torno a una serie de interrogantes clave que guían la labor educativa: ¿por qué se enseña?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿quiénes?, ¿cómo?, ¿quiénes aprenden?, ¿cómo lo hacen? y ¿cómo se materializa este proceso? Abordar este círculo educativo implica enfrentar un desafío dinámico y cambiante pero esencial para comprender y mejorar la práctica docente.

Compartí estas reflexiones con mis colegas y me encontré con ciertas resistencias para la retroalimentación, pues muchos consideraban sus experiencias profesionales como un asunto personal y privado. Ésta es una situación que debe evolucionar, ya que el intercambio de experiencias personales acerca de las prácticas pedagógicas es fundamental para el crecimiento profesional de todos. A pesar de las barreras, se pudieron identificar algunas formas de enseñanza, desveladas paulatinamente y de manera indirecta en el proceso de indagación.



La investigación tenía que seguir y en un episodio de autocrítica me pregunté cómo estaba llevando a cabo mi práctica docente, y el que pregunta recibe respuestas. Encontré una cita de Pablo Latapí Sarré que dice:

Los educadores, y todos lo somos de alguna manera, vivimos intrigados por la naturaleza del conocimiento. Si enseñamos, se supone que tenemos alguna idea de cómo se aprende, lo cual implica una definición —aunque mínima e hipotética— de lo que es conocer. Toda pedagogía invoca una teoría psicológica del aprendizaje. (1998)

Como diseñador gráfico sin formación pedagógica institucional, había pasado por alto durante años preguntas relevantes sobre los métodos de enseñanza y los recursos teóricos y técnicos que aplicaba. Tras esta reflexión, reconocí la necesidad de abordar mi práctica docente desde una perspectiva más consciente y activa.

Lo anterior me permitió reconocer mis propias limitaciones y áreas de mejora. Como señala Burón (2005), ignoraba mi propia ignorancia por mi incapacidad para distinguir entre saber y no saber que no se sabe. Estaba ahora en un estado de “metaignorancia”, un conocimiento del propio desconocimiento que me permitió enfocarme en mejorar mi desempeño.

La importancia de la singularidad de cada educador influye en su práctica docente y lo hace imprimir su personalidad en la acción educativa, hecho que lo distingue de los demás, para bien o para mal, y repercute en la evaluación final de su trabajo. Considero que la forma de enseñar modela la forma de aprender.

Por otro lado, es importante destacar que los docentes atraviesan constantemente un estado de perplejidad e inestabilidad profe-



sional, debido a la evolución constante del conocimiento, las tecnologías emergentes, la cambiante situación social y la diversidad de perspectivas entre colegas. Esta situación genera un clima de competencia e incertidumbre porque amenaza desde el fondo de todas las angustias, como un temor anticipado de que se vuelva realidad lo improbable. Giuseppe Amara (1998) dice que es llevarnos a un lugar donde nos reconozcamos desinformados, anulados y desplazados.

Como expresaron Peter y Hull (1969), “con el tiempo, los puestos tienden a ser ocupados por un empleado que es incompetente para desempeñar sus obligaciones”, lo cual subraya la preocupación de los docentes para estar en los lugares de actualización y profesionalización, impulsada más por la necesidad de combatir miedos, mantenerse al día y figurar como docente destacado, que por el deseo genuino de mejorar la enseñanza.

Estoy convencido de que este proceso de descubrimiento y aprendizaje es compartido por muchos docentes al evaluar su nivel de conciencia sobre la práctica docente. Reconocer las habilidades y limitaciones propias es esencial para mejorar la función educativa.

En última instancia, me gustaría invitar a los estimados lectores a reflexionar sobre los aspectos de su vida personal vertidos en las prácticas escolares cotidianas. Muchas veces hay episodios similares en cuanto a la experiencia en el aula, tal como lo acabo de exponer en este escrito; así pues, unir experiencias personales desde una perspectiva autocrítica puede construir propuestas colegiadas formales, donde habrá que abandonar la autobiografía para dejar espacio a una dimensión profesional de la enseñanza que mejore los entornos laborales y la práctica docente en lo individual y lo colectivo.



PROCESO

Todo lo anteriormente expuesto se sitúa en la compleja relación entre el papel del docente y el papel del estudiante, quien debe tener el rol protagónico, pues es la razón de ser de la educación. La transición de la enseñanza al aprendizaje obliga a indagar sobre el desempeño del estudiante y a construir estrategias pedagógicas pensadas para enriquecer su proceso, método o formas de aprendizaje.

Al trabajar directamente con la comunidad estudiantil y explorar cómo aprenden, se pueden adaptar y mejorar las técnicas de enseñanza para favorecer su aprendizaje. Este supuesto me llevó a seleccionar los grupos de estudiantes de la FAD para observar y documentar la forma en que aprenden. Para apoyar este proceso, seleccioné seis principios pedagógicos que consideré pertinentes para respaldar el contenido del instrumento de indagación: Cuestionario de aproximación, diseñado con preguntas cerradas, de opinión y un espacio para expresarse con dibujos, además de entrevistas breves.

El cuestionario fue aplicado con el apoyo de cinco docentes y las reflexiones resultantes fueron vertidas al final de cada sección teórica de este escrito. El *Cuestionario de aproximación*, las respuestas dadas por los estudiantes y las primeras reflexiones del instrumento se pueden consultar en Google Drive: <https://drive.google.com/file/d/1io7ci-PgkW5V34sgfipFdH2B2FXrz5vn/view>



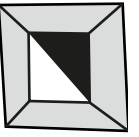
ESTRUCTURAS COGNITIVAS. EL RETO PARA APRENDER

Jean Piaget (1896-1980) realizó investigaciones que han proporcionado una base esencial para el desarrollo de una pedagogía adaptada a las capacidades de comprensión de los individuos en diversas etapas de su crecimiento intelectual (Sánchez, 2001). Sus teorías explican la evolución de las estructuras cognitivas desde un estado de conocimiento rudimentario hacia uno más avanzado que entraña sistemas mentales complejos e integrados.

Siguiendo al autor, hay que comenzar por definir los términos que se van a utilizar, es decir, precisar la estructura de la manera más amplia, como un sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad (Piaget, 1981).

Los conceptos de asimilación y acomodación propuestos por Piaget delinean cómo se forman y adaptan nuestras estructuras cognitivas en respuesta al proceso de aprendizaje. La asimilación implica la interpretación de la nueva información a través de las estructuras mentales preexistentes, mientras que la acomodación describe la adaptación de dichas estructuras a la nueva información adquirida.

Estos procesos a menudo generan un “conflicto cognitivo”, una confrontación interna entre el conocimiento actual y la magnitud de lo desconocido. Este conflicto, lejos de ser un obstáculo, es crucial para el aprendizaje, ya que motiva la reorganización de conocimientos existentes y facilita el acceso a niveles más complejos de aprendizaje, particularmente relevantes en contextos académicos avanzados.



La experiencia del aprendizaje, aunque inherentemente desafiante, puede ser también placentera, incluso adictiva. Como señala Piaget, el equilibrio cognitivo, aunque estable, no es estático; puede ser tanto móvil como firme (1981). Es clave recordar que el aprendizaje es un proceso gradual, donde cada paso se construye sobre el anterior. Desde esta perspectiva teórica, surge la interrogante sobre si los estudiantes se ven motivados por el conflicto cognitivo, lo que a su vez plantea la cuestión de si los docentes incorporan este aspecto en sus estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje.

En palabras de Piaget: “La principal meta de la educación en las escuelas debería ser crear hombres y mujeres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho” (1981). Esta afirmación subraya la importancia de entender y aplicar las estructuras cognitivas en el proceso educativo, con el fin de fomentar un aprendizaje activo y significativo que trascienda la mera acumulación de información.

REFLEXIÓN I

La Facultad de Artes y Diseño ofrece conocimientos y prácticas orientadas a la formación de profesionales en el área, en consonancia con los principios y normatividad de la Universidad Nacional Autónoma de México, mismos que los aspirantes deben conocer y aceptar.

Una vez inscritos y en activo, se espera que los estudiantes se desempeñen con las herramientas y habilidades cognitivas, creativas, prácticas y técnicas que poseen, con la finalidad de adquirir otras habilidades que les permitan acceder a los nuevos conocimientos



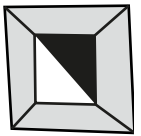
especializados del área. En el ejercicio de los docentes, es deseable que generen espacios didácticos coadyuvantes para que, mediante las estrategias descritas en esta postura teórica, incidan positivamente en los procesos de aprendizaje desde la enseñanza.

Aquí, el matiz ocurre cuando los estudiantes, a pesar de aceptar mayoritariamente que enfrentar un nuevo conocimiento les genera una sensación de reto y buscan aprenderlo, condicionan su acceso a estructuras cognitivas complejas mediante la asimilación y la acomodación, sólo si se presentan ciertas características. Algunas de ellas son que el nivel de dificultad en los contenidos sea aceptable, que sean de su interés, que estén relacionados con otros temas, que no generen comparaciones entre ellos y que los docentes proporcionen un trato adecuado. Finalmente, mencionaron que también influye su estado de humor en el momento.

De esta manera, el conflicto cognitivo recibe condiciones para operar en favor del aprendizaje, dejando al reto y al desafío como estrategias al margen. La complejidad de estas variables resalta la importancia de considerar diversos factores para promover un aprendizaje significativo y efectivo en el ámbito educativo.

APRENDIZAJE INDEPENDIENTE Y ASISTIDO. **UN ENFOQUE DE APRENDIZAJE COMPARTIDO**

Lev Semynovich Vygotsky (1896-1934) fue historiador, filósofo y un destacado psicólogo soviético dedicado a la enseñanza y a la explicación científica de los procesos psicológicos, que consideró de naturaleza social (Biografías y Vidas, s.f.).



El aprendizaje, en la concepción de Vygotsky, se erige como un proceso de amalgama de factores psicológicos diversos, cuyo influjo en la psique humana permite una constante reconfiguración de nuestras estructuras cognitivas, habilitándonos para aprehender, reflexionar y actuar en formas novedosas. En este sentido, identificó características específicas de las funciones psicológicas humanas que implican un proceso de mediación, sirviéndose de herramientas específicas que, al incidir directamente en la mente y funcionamiento psíquico, potencian este proceso (Álvarez y Del Río, 1990).

Aportó el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), diseñado para delinear el potencial de aprendizaje de un individuo. A través de meticulosas investigaciones y la aplicación de pruebas, Vygotsky trazó una distinción entre el aprendizaje independiente y el asistido. De tal suerte, reveló que el aprendizaje se sustenta en la conjunción de factores cognitivos personales y sociales, siendo estos últimos modelados a través de la interacción en el seno de grupos o proyectos escolares y evidenciando que el aprendizaje es, en su esencia, un fenómeno social.

En este contexto, los educadores se erigen como mediadores que además deben generar ambientes propicios para el florecimiento del aprendizaje. Mientras tanto, los estudiantes más experimentados asisten a aquellos menos avezados. Esta dinámica fomenta la colaboración y el intercambio de saberes y vivencias, dando paso a un proceso de enseñanza-aprendizaje organizado y socialmente enriquecedor.

Esta praxis pedagógica fundamenta las interacciones sociales que gravitan en torno al aprendizaje, a través de grupos colaborativos que distribuyen responsabilidades y cultivan una competencia sana.



En consecuencia, el aprendizaje deviene en un diálogo dinámico que permite la especialización y categorización del conocimiento.

Finalmente, es imperativo inquirir: ¿cuáles son las preferencias de los estudiantes en el contexto educativo? Identificar si prefieren trabajar de manera individual, en equipo o en una modalidad mixta es esencial, pues cada modalidad exhibe particularidades que se reflejan en la práctica cotidiana. Los educadores, profesores o docentes, como se denominen, pueden incorporar estrategias pedagógicas que se alineen con estas dinámicas.

REFLEXIÓN 2

Por su esencia, la Facultad de Artes y Diseño debería ser principalmente un espacio de aprendizaje grupal y en equipo asistido, apoyado en proyectos y con didácticas y prácticas pertinentes al contexto actual de enseñanza, priorizando esta postura sobre el aprendizaje desde la individualidad.

Sin embargo, parece que los estudiantes mayormente llevan a cabo el aprendizaje de forma particular e independiente; se sienten más cómodos de esta manera que aprendiendo en equipo. Además, se observa que mantienen la figura del docente como una presencia importante en sus procesos de aprendizaje, ya sea maestro, orientador, guía o persona que resuelve problemas. Podría decirse que la dinámica escolar conserva aún la esencia de las prácticas tradicionales.

Por otro lado, podría pensarse que, con el apoyo de los dispositivos electrónicos y la información disponible en las redes, así como des-



pués de la experiencia vivida durante el confinamiento sanitario, los estudiantes mostrarían una mayor preferencia por volver a reunirse presencialmente, convivir e intercambiar discursos y prácticas para tener una experiencia compartida y asistida sobre el aprendizaje; en lugar de optar por la actividad individual y autodidacta que parece estar prevaleciendo. La reflexión sobre estas dinámicas invita a considerar el papel del entorno educativo en la promoción del aprendizaje colaborativo y el uso efectivo de las herramientas tecnológicas disponibles.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS RELEVANTES

David Paul Ausubel (1918–2008) fue un psicólogo y pedagogo cuyo trabajo culminó en la teoría del aprendizaje significativo. Esta teoría enfatiza que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera lógica con los conocimientos previos del alumno (Biografías y Vidas, s.f.).

Según Ausubel, es fundamental en el proceso educativo considerar el bagaje de conocimientos previos de los estudiantes para generar nuevos aprendizajes que posean significado y relevancia para ellos. Esta premisa contrasta con modalidades de aprendizaje mecánico, donde los contenidos, aunque memorizados, rara vez se integran de manera sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante, limitando así su aplicabilidad y retención a largo plazo.

Sostuvo que el aprendizaje significativo no sólo consolida los conocimientos adquiridos, sino que también allana el camino para la



adquisición futura de nuevos saberes, siempre y cuando éstos se vinculen de manera sustancial con lo previamente aprendido.

Martín y Solé (2004) definen el aprendizaje significativo como aquél en el cual la nueva información se relaciona de forma no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. Para alcanzar este tipo de aprendizaje, es esencial que los materiales educativos sean pertinentes y estén bien organizados, mientras que los estudiantes deben estar motivados para integrar activamente los nuevos conocimientos con los que ya poseen.

Ausubel advierte que las estructuras cognitivas pueden ser insuficientes para asimilar nuevos conocimientos si éstos difieren demasiado de los saberes previos del estudiante. La percepción de que los conocimientos son irrelevantes o inaccesibles suele resultar en una falta de motivación para aprender, lo que puede conducir al rechazo del material educativo. Por consiguiente, es crucial asegurar que los contenidos sean accesibles, lo mismo que interesantes, notables y valiosos, con el fin de estimular la curiosidad y activar los mecanismos necesarios para su comprensión.

Según González y Criado (2003), Ausubel cuestionó el aprendizaje basado exclusivamente en el descubrimiento y abogó por la enseñanza directa como un medio efectivo para alcanzar un aprendizaje significativo, especialmente cuando se utiliza un “organizador previo” que sirve como puente entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos por adquirir.

El enfoque de aprendizaje significativo subraya la importancia del rol del docente al identificar y conectar los conocimientos preexistentes de los estudiantes con los nuevos. Esta perspectiva no sólo facilita la comprensión y la retención, sino que también promueve



una actitud positiva y comprometida por parte de los estudiantes hacia su propio proceso de aprendizaje, lo que les permite aplicar y expandir sus conocimientos de manera continua y eficiente, anclando de forma considerable recuerdos valiosos, emotivos y agradables.

REFLEXIÓN 3

Este apartado recalca la importancia del aprendizaje de conocimientos significativos, los cuales deben estar respaldados por la motivación y los conocimientos necesarios para la formación escolar, de la misma forma que orientados hacia la práctica profesional. Además, deben estar vinculados a los intereses personales, despertar la curiosidad y resultar útiles en la vida cotidiana.

También, se destaca (aunque con menor énfasis) que estos aprendizajes deben evocar personas, situaciones, objetos o actividades importante, agradables o emotivas. Podría afirmarse, entonces, que los estudiantes se encuentran en una encrucijada donde la demanda de aprendizajes significativos busca equilibrarse entre lo emocional, sus valores e intereses y su futura práctica profesional.

Pese a todo, se observa que aspectos esenciales de estos aprendizajes como su valor social y su facilitación en los espacios escolares quedan en segundo plano. Los aspectos relacionados con el alcance colectivo del aprendizaje, su actualidad, pertinencia y su conexión con la vida cotidiana, así como los principios fundamentales en torno a la curiosidad y la memoria, junto con las experiencias previas y el valor intrínseco del conocimiento mismo, igualmente parecen quedar en la periferia.



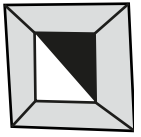
Existe, en cierta medida, una correspondencia entre las expectativas del estudiantado y lo que ofrece la Facultad de Artes y Diseño. No obstante, es necesario trabajar en ello para que el aprendizaje de conocimientos significativos no se limite únicamente a abarcar conocimientos profesionales u operativos y busque incluir la experiencia personal y social. La reflexión sobre estos aspectos invita a replantear las estrategias de enseñanza y aprendizaje para garantizar una formación integral que trascienda las fronteras de lo individual y lo profesional.

PROCESOS COGNITIVOS Y MEMORÍSTICOS. ENTRE MÁS APRENDO, ¿MÁS OLVIDO?

John Robert Anderson, nacido en 1947, examina cómo el conocimiento humano emerge de la interacción entre estructuras declarativas —redes semánticas asociativas del conocimiento— y estructuras procedimentales o actantes de la memoria (Díaz Nosty, 2013-2016).

La memoria, pieza angular del aprendizaje, funge como un depósito donde se almacena la información que luego se transforma en conocimiento; como señala Varela (2005), “es una destreza mental que retiene y recuerda informaciones y situaciones del pasado”. En el marco de este análisis, se delinea el proceso de memorización en seis pasos: selección, adquisición, almacenamiento, significación, recuperación y aplicación.

La memorización con frecuencia acontece de manera automática, se desencadena por eventos inesperados y se experimenta como un proceso dinámico que, en ocasiones, es irregular. La informa-



ción desprovista de estructura tiende a desorganizarse, lo que puede resultar en su inutilidad o en una permanencia en un “limbo perturbador”, donde los recuerdos se vuelven difusos e imprecisos. Para potenciar la efectividad de la memorización en contextos educativos, resulta imperativo vincular los conocimientos pertinentes con estrategias de aprendizaje meticulosamente planificadas, garantizando su relevancia y aplicabilidad en ámbitos profesionales.

En el ámbito académico, los docentes pueden enriquecer el proceso de memorización mediante el empleo de técnicas que fortalezcan la capacidad cognitiva, como la atención focalizada y la selección de estímulos relevantes. También, pueden facilitar la activación de la memoria tanto a corto como a largo plazo, junto con los mecanismos de recuperación de la información almacenada, sin descuidar las causas que propician el olvido (Anderson, 2001).

Estas estrategias permiten, paradójicamente, una integración más profunda de los conocimientos previos con los nuevos. Dichos procesos cognitivos avanzados resultan cruciales para el desarrollo de un aprendizaje significativo y sostenido, que implica recordar información a corto plazo e integrarla de manera perdurable en la estructura cognitiva del individuo.

Es esencial considerar la memoria como un sistema de almacenamiento eficaz que fusiona conocimientos nuevos con los preexistentes y genera significados profundos y procedimientos de acción aplicables. Este proceso, denominado complejo de alta cognición, resulta fundamental para los estudios avanzados y las prácticas profesionales.

Con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, la memorización ha evolucionado hacia la retención de vasta



información y su aplicación práctica y dinámica en diversos contextos. Esta evolución suscita la pregunta sobre el grado en que los estudiantes depositan su proceso de memorización y almacenamiento en estas tecnologías, en contraposición con los métodos tradicionales de memorización.

REFLEXIÓN 4

En el proceso de memorización para el aprendizaje, los estudiantes reflexionan sobre lo que deben memorizar y seleccionan lo que consideran de interés y utilidad. No subestiman la complejidad de memorizar lo elegido y emplean acciones como indagar, leer, dibujar, parafrasear, establecer relaciones, crear metáforas, comprender y sintetizar, almacenar información, implementar repasos y compartir conocimientos con otros, además de llevar a cabo estrategias con mayor intensidad y compromiso. Estas estrategias incluyen:

- Leer repetidamente sobre el tema de interés.
- Analizar y generar ejemplos.
- Realizar ejercicios mentales.
- Parafrasear y relacionar palabras con cosas.
- Concentrarse en la comprensión.
- Relacionar la información con conocimientos previos.
- Explicar en voz alta y enseñar a otros.
- Utilizar recursos visuales (imágenes) y auditivos (música).
- Repetir prácticas hasta memorizarlas.
- Crear acordeones y dibujos temáticos.
- Consultar dudas.



Considerando que lo memorizado adquiere significado cuando se relaciona con conocimientos previos y experiencias personales, estos conocimientos memorizados y dotados de significado son más estables, fáciles de recuperar y generan motivación, movilidad y satisfacción al ser evocados.

La revisión curricular enfrenta nuevos retos al incluir conocimientos fundamentales que los estudiantes puedan interiorizar, así como resignificar los contenidos actuales de manera didáctica para establecer una conexión de valor significativo. Este proceso debe ser colaborativo entre la institución, los docentes y los estudiantes.

Recuperar los conocimientos memorizados cierra el ciclo de aprendizaje. Para lograrlo, los estudiantes se enfocan en la importancia y utilidad de lo almacenado, realizando inventarios, utilizando palabras propias, observando el entorno, dibujando, buscando palabras clave y escribiendo. Esperan que el proceso de memorización tenga una aplicación práctica en su cognición. Muchos mencionaron que suelen darle uso a lo memorizado y dejan de lado recuerdos relacionados con sentimientos negativos y traumas.

En este sentido, los alumnos consideran la memorización como una actividad importante para el aprendizaje y la conectan con el poder del olvido. Esto sugiere que la memoria juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje y que, para ellos, la memorización no representa una resistencia hacia los dispositivos digitales, sino una herramienta natural de aprendizaje.



EL DESEO DE APRENDER. UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍSTICA

Sigmund Freud (1856–1939) contribuyó a la comprensión del pensamiento humano, fue fundador del psicoanálisis y exploró cómo los procesos inconscientes afectan diversas áreas de la vida humana (Wollheim, 1973).

Desde la óptica del psicoanálisis, el concepto de “deseo” se concibe como una tendencia hacia la realización de un objetivo, la cual puede emerger de una necesidad consciente. Freud estableció una clara distinción entre deseo y necesidad, donde ésta última tiende a extinguirse una vez que se satisface el objeto deseado. Jacques Lacan expandió tal noción al sostener que el deseo constituye una aspiración perpetua hacia aquello que se percibe como faltante y que se traduce en una ausencia, enfatizando su naturaleza continua y dinámica (Sánchez, 2001).

El deseo se contempla como el resultado de la “pulsión”, una fuerza intrínseca que estimula al individuo y que permanece activa y constante. Esta energía nunca se sacia por completo; incluso cuando el objeto de deseo se alcanza momentáneamente y el deseo es aquietado, la pulsión pronto se dirige hacia nuevos objetos (Freud citado en Sánchez, 2001).

Este fenómeno puede generar una serie de conflictos o desencuentros emocionales y cognitivos, especialmente en contextos educativos, donde los deseos de aprendizaje de los estudiantes pueden no coincidir con lo que la institución educativa impone o pretende enseñar. Freud postula que la pedagogía tiene el papel de conformar al “orden establecido” (Cifali, 2003).



La relación entre el deseo de aprender y la estructura educativa se ve aún más complicada por la influencia de agentes externos, como la familia, la sociedad y las expectativas culturales, que a menudo modelan y restringen la naturaleza del aprendizaje al que los estudiantes aspiran.

Esto puede desencadenar conflictos internos y desilusión, especialmente cuando los deseos intrínsecos de los estudiantes chocan con las realidades académicas y sociales impuestas. La primera experiencia que los estudiantes tienen con la institución educativa puede convertirse en un desencuentro y la pulsión provoca que el deseo se precipite a otro objeto de deseo.

Desde una perspectiva educativa, es crucial reconocer que el deseo de aprender está profundamente influenciado por factores internos y externos que pueden facilitar o inhibir el proceso educativo. Los docentes deben, por lo tanto, sensibilizarse y esforzarse por comprender las motivaciones y aspiraciones individuales de los estudiantes para fomentar entornos y ambientes de aprendizaje que apoyen tanto el cumplimiento de los estándares académicos como la satisfacción de los deseos de aprendizaje de los estudiantes.

El deseo de aprender representa una compleja interacción de impulsos internos y perspectivas externas en una dinámica de transferencia, y Freud reconoce efectos transferenciales en la relación pedagógica (Cifali, 2003). La identificación de cómo estos elementos interactúan dentro del entorno educativo puede proporcionar valiosas contribuciones sobre cómo optimizar los enfoques pedagógicos y responder mejor a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

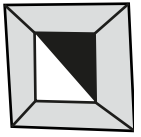


REFLEXIÓN 5

El deseo por estudiar Artes y Diseño fue expresado en distintos niveles que oscilaron entre un sí absoluto, un sí en gran medida y un sí con algunas dudas. Los estudiantes manifestaron que sí tienen el deseo de estudiar; respaldaron sus respuestas al afirmar que les gusta el área y que poseen habilidades relevantes. Además, para reforzar su deseo, se documentaron e inspiraron en la vida y obra de autores pertinentes. Esto demuestra la existencia de una comunidad auténtica en la que convergen habilidades, destrezas, pasión, felicidad y expectativas de éxito, lo cual podría ubicarse dentro del ámbito de la vocación.

De cualquier modo, una vez convertidos en estudiantes matriculados y tras acumular experiencia en el escenario académico, el deseo de estudiar experimentó modificaciones que los llevaron a una situación desalentadora y sus expectativas más realistas se ajustaron al desencuentro.

Se mantuvo la determinación de completar la licenciatura, ya sea combinándola con otras carreras, contemplando estudios complementarios o en el extranjero, o resignándose a seguir adelante sin abandonar los sueños depositados en ellos por sus familias. El deseo de estudiar se convierte, así, en una compleja red de expectativas y realidades que influyen en el rendimiento académico y tienen repercusiones en la calidad de la educación, la formación profesional y la eficiencia terminal.



AUTORREGULACIÓN Y METACOGNICIÓN. SABER QUÉ SE SABE Y SABER QUÉ NO SE SABE

El concepto de autorregulación del aprendizaje no es nuevo. La autorregulación recibe un nuevo impulso como un concepto clave en el diseño de la educación contemporánea, debido a que se considera un resurgimiento de los aspectos metacognitivos. Se entiende como la interacción dinámica de procesos cognitivos, afectivos y motores (Alzaraz y Bouzas, 1998) a través de los cuales el estudiante busca realizar y mantener sus valores, metas e intenciones.

La capacidad de autorregulación representa un recurso mental complejo que trasciende la mera cognición y comprensión simples y signa el proceso de aprendizaje en cada uno de los estudiantes. Barry Zimmerman (1942) define la autorregulación como un conjunto de habilidades de control adquiridas, que no son innatas, utilizadas para dirigir y mantener pensamientos, conductas y emociones con miras a alcanzar metas específicas. Cuando estas metas están relacionadas con el aprendizaje, se habla de un aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002, en Woolfolk, 2006).

Por otro lado, la metacognición se refiere a la actividad mental centrada en el propio funcionamiento psicológico, es decir, la conciencia y regulación de los procesos internos en contraposición a las influencias externas. La metacognición se establece como tener conocimiento y dominio de las operaciones cognitivas u operaciones mentales: “qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan / interfieren en su operatividad” (Burón, 2005).



La metacognición implica evaluación activa, regulación y organización de estos procesos con el fin de alcanzar objetivos específicos. El conocimiento adquirido en este ámbito se considera una función compleja que involucra aspectos biológicos, adaptativos y lógico-formales que facilitan la autorregulación.

Para los docentes, adoptar una perspectiva metacognitiva y promover la autorregulación implica comprender y reconocer las operaciones que realizan los alumnos durante el aprendizaje. Por ello, debe inferir que la enseñanza es sólo una parte del proceso de aprendizaje y que, en muchas ocasiones, en lugar de ser complementaria, se opone a éste. Ello permite identificar una estructura subyacente que define el éxito o fracaso del proceso educativo.

Al fomentar la participación activa de los estudiantes en la autorregulación, se incrementan las posibilidades de que los nuevos conocimientos se integren de manera significativa en su esquema cognitivo central y de representación social de lo aprendido, que favorece una comprensión significativa y duradera (Abric, 2004). De hecho, el modelo educativo “aprender a aprender” enfatiza aspectos metacognitivos cruciales, donde los alumnos asumen una mayor independencia y responsabilidad sobre sus procesos de aprendizaje (Delors, 1997).

En resumen, la integración de la autorregulación y la metacognición en el ámbito educativo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que empodera a los estudiantes para que se conviertan en aprendices activos y autónomos, capaces de gestionar eficazmente su propio aprendizaje en diversos contextos educativos y posteriormente profesionales.



REFLEXIÓN 6

Considerar que el alumno de nivel licenciatura debe poseer suficiente autonomía en sus procesos de aprendizaje es presuponer un logro del sistema educativo. En este ejercicio de exploración, se ha podido observar que los alumnos de la Facultad de Artes y Diseño expresan opiniones que sugieren cierto grado de independencia en el aprendizaje, aunque también hay quienes equilibran esas respuestas y se siguen mostrando subordinados a las prácticas de enseñanza tradicionales, con lo que manifiestan tener dominio solamente en algunos casos de aprendizaje.

Por otro lado, un estudio más exhaustivo permitirá determinar si los medios digitales y las redes sociales les han proporcionado espacios de autoaprendizaje durante su licenciatura.

Es posible que la independencia de los estudiantes para aprender se encuentre en un punto intermedio, quizá debido a las características específicas de los contenidos impartidos en las licenciaturas donde el aprendizaje vicario desempeña un papel importante, o tal vez porque las prácticas supervisadas son una tradición arraigada, heredada del legado de la Academia de San Carlos.

Como señaló la alumna Ingrid Menocal: “Cuando los alumnos hablan de aprendizaje, hablan de quejas sobre lo que no están aprendiendo, no hay crítica del porqué no aprenden, ni reflexión del papel que desempeñan en ello”. Este comentario lleva a reflexionar sobre la posibilidad de alcanzar la metaignorancia, la cual permite reconocer lo poco que se sabe sobre este proceso y, con ese conocimiento,



desarrollar las estrategias necesarias para favorecer el aprendizaje apoyado por la enseñanza.

Por último, LAS SIGUIENTES PREGUNTAS se hicieron PARA COMPLEMENTAR LAS OPINIONES. Se agregaron otras preguntas al cuestionario que no estaban respaldadas por los argumentos teóricos, pero que surgieron durante el proceso que duró este ejercicio de indagación y se consideró que serían oportunas y pertinentes con gran valor complementario.

- *En el periodo de confinamiento sanitario, ¿consideras que cambió tu manera de aprender?*
- *De los casos expuestos en este cuestionario: ¿cuál o cuáles formas de aprender crees que resignificaste o simplemente modificaste a causa del confinamiento sanitario?*
- *Por último, ¿consideras que haber colaborado para este estudio te dejó alguna reflexión sobre tu aprendizaje?*

REFLEXIÓN FINAL

El proceso de aprendizaje durante el pasado periodo de confinamiento ha sido objeto de observación por diversas instituciones. Aunque su revisión, reflexión, socialización y generalización formal ya pueden consultarse, aún queda camino por recorrer en cuanto al cruce de información y su concordancia con lo sucedido en la Facultad de Artes y Diseño.

Paralelamente, continúan proliferando cientos de miles de relatos desde las individualidades, ofreciendo rica información que



abarca experiencias personales, familiares, espacios de aprendizaje no escolarizados y formas de aprendizaje propias de las tecnologías y las redes sociales. Estas experiencias también incluyen los recursos disponibles para los estudiantes y las medidas normativas o de apoyo implementadas por las instituciones educativas, que seguramente disponen de sus propios informes al respecto.

En este estudio, se destaca que los alumnos aprendieron con base en lo que la FAD les proporcionaba en una especie de “plano secuencia”. Fue un proceso continuo, sin descanso ni lapso de retroalimentación, ya que el tiempo y el calendario del ciclo escolar se impusieron sobre cualquier intervalo de reflexión.

En medio de esta vorágine, los estudiantes se dieron cuenta de que no eran conscientes de cómo aprendían antes del confinamiento. El desconocimiento podría atribuirse al hecho de que previamente asumían los formatos de aprendizaje desde la preparatoria y la educación básica como algo normalizado.

Otro aspecto importante fue que pudieron visualizar sus carencias para aprender de manera autodidacta en el espacio de la educación virtual. Asimismo, se percataron de que estaban aprendiendo solos, sin el acompañamiento presencial del grupo, aunque sí participaron en trabajos grupales de forma virtual.

Esta etapa la identificaron como un gran reto para poder aprender. Fue un periodo en el que recibieron mucha información y en el que también generaron una gran demanda hacia sus maestros para que les enseñaran. Además, fue un gran momento de resignificación de la actividad docente. Expresaron que su atención disminuyó y valoraron la instrucción en los conocimientos prácticos individuales, compartidos y supervisados presencialmente en los talleres y laboratorios.

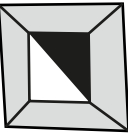


En este limbo de incertidumbre, se combinó virtuosamente la experiencia de las instituciones con las actitudes positivas de los docentes ante la necesidad de aprender de los alumnos en una época atípica que marcó la vida de la sociedad y de la que aún no se conocen bien sus consecuencias en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje.

El cuestionario permitió que algunos estudiantes reflexionaran sobre su forma de aprender, lo que los llevó a pensar en cómo llegan a trasladar esa responsabilidad a la institución. Queda por saber si los estudiantes realmente reflexionan sobre las formas en que aprenden desde una perspectiva metacognitiva o si siguen simplemente las pautas indicadas por los docentes.

Se considera que los adultos, entre los que se encuentra este grupo, son conscientes de sus métodos de aprendizaje; con todo, tener consciencia no garantiza eficiencia en su aplicación o la disposición a modificarlos si es necesario. Es relevante destacar que muy pocos estudiantes hicieron referencia a los medios digitales y la Internet como importantes para el aprendizaje.

En ese sentido, se sabe que existen numerosos sitios virtuales educativos institucionales y profesionales independientes que brindan conocimientos argumentados y útiles, pero también existen sitios que brindan información poco precisa o errónea. En todos ellos los estudiantes realizan consultas para construir sus conocimientos, crear su universo de opinión y resolver sus circunstancias escolares.



Los dibujos

Fueron una estrategia destinada a ubicar a los estudiantes en una zona de confort con respecto al acto de memorizar. Dado que deberían tener una especial cercanía, interés y habilidades en esta disciplina, la cual es fundamental en las licenciaturas impartidas en la FAD, el dibujo constituye una herramienta poderosa para ellos.

Las representaciones gráficas realizadas abarcaron una amplia gama de temas: desde personas significativas, familiares y a sí mismos en primeros planos y planos generales realizando diversas actividades, hasta animales domésticos y salvajes, paisajes naturales, objetos de arte de museos, dispositivos tecnológicos y sus aplicaciones digitales, libros, documentos, pinturas, cine y música.

Además, se abordaron temas y técnicas de dibujo, principios teóricos del color, partes anatómicas humanas y disciplinas como la química y las matemáticas. También se representaron celebraciones y festividades culturales, tanto tradicionales como de cumpleaños. Muchos de los dibujos fueron complementados con textos para reforzar el mensaje transmitido.

Los dibujos exhibieron un esquema elemental, aunque no abstracto, ya que se consideró que debían demostrar una habilidad probada. Lo figurativo predominó en las representaciones y se pudo percibir la influencia del anime en algunos casos. Aunque la mayoría de los dibujos representaron personas, animales, escenas, situaciones, acciones y objetos vinculados con la felicidad, algunos estuvieron relacionados con recuerdos incómodos. Por lo tanto, se puede



concluir que el acto de dibujar se presenta como una forma factible y práctica de facilitar el recuerdo.

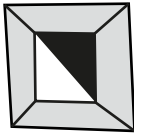
En conjunto, estos hallazgos sugieren que el dibujo puede ser una herramienta tanto para la investigación académica como para la autoexploración y reflexión personal, además de una poderosa opción para el recuerdo y el olvido.

Es importante mencionar que los dibujos se encuentran al final del instrumento de indagación, el *Cuestionario de Indagación*. Queda pendiente analizar los dibujos desde otras dimensiones de interpretación, como la psicológica, estética y técnica, lo cual constituye una línea de investigación abierta para futuros estudios.

CONCLUSIÓN

Se identificaron y expusieron varios puntos clave sobre la educación en la Facultad de Artes y Diseño (FAD). Destaca la importancia de crear ambientes de aprendizaje que se adapten a las preferencias individuales y profesionales de los estudiantes y que fomenten tanto la colaboración como la autonomía. Expone la dependencia continua de algunos estudiantes a métodos tradicionales, que indica la necesidad de un enfoque más equilibrado que combine la enseñanza supervisada con oportunidades de autoaprendizaje.

El aprendizaje significativo debe ir más allá de los contenidos teóricos, profesionales y técnicos, para que permita la integración de aspectos sociales. Esto sugiere que el currículo debería incorporar más elementos que conecten el aprendizaje con la vida cotidiana y los valores intrínsecos para potenciar la motivación y la retención



de conocimientos valiosos. Al respecto, se pudo observar que el dibujo promueve la retención de información y la autoexploración.

La pandemia evidenció la necesidad de fortalecer las habilidades de autoaprendizaje y el uso efectivo de las herramientas digitales y puso de manifiesto el desconocimiento de las virtudes de la enseñanza presencial. La experiencia virtual mostró las limitaciones de la educación remota, pero también destacó la resiliencia y adaptabilidad de estudiantes y docentes.

Es crucial que las estrategias pedagógicas, adicionales a los métodos tradicionales escolarizados y los propios del área de la FAD, incluyan el desarrollo de competencias digitales y el fomento de la autoeficacia en el aprendizaje. Se necesita construir una pedagogía, propia de las artes y el diseño que equilibre la colaboración y la autonomía, que privilegie el aprendizaje significativo, que valore la memorización, el deseo genuino por estudiar y que integre métodos creativos y tecnológicos orientados a la formación en la FAD.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2004). Prácticas sociales, representaciones. En Abric J. C. (Comp.) *Prácticas sociales y representaciones sociales*. Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, A., Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. J. Palacios González, Á. Marchesi Ullastres, C. Coll Salvador (Comps.) En *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Amara, G. (1998). *El psicoanálisis*. Tercer Milenio. CONCACULTA.
- Anderson J. R. (2001). *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. Mc Graw Hill



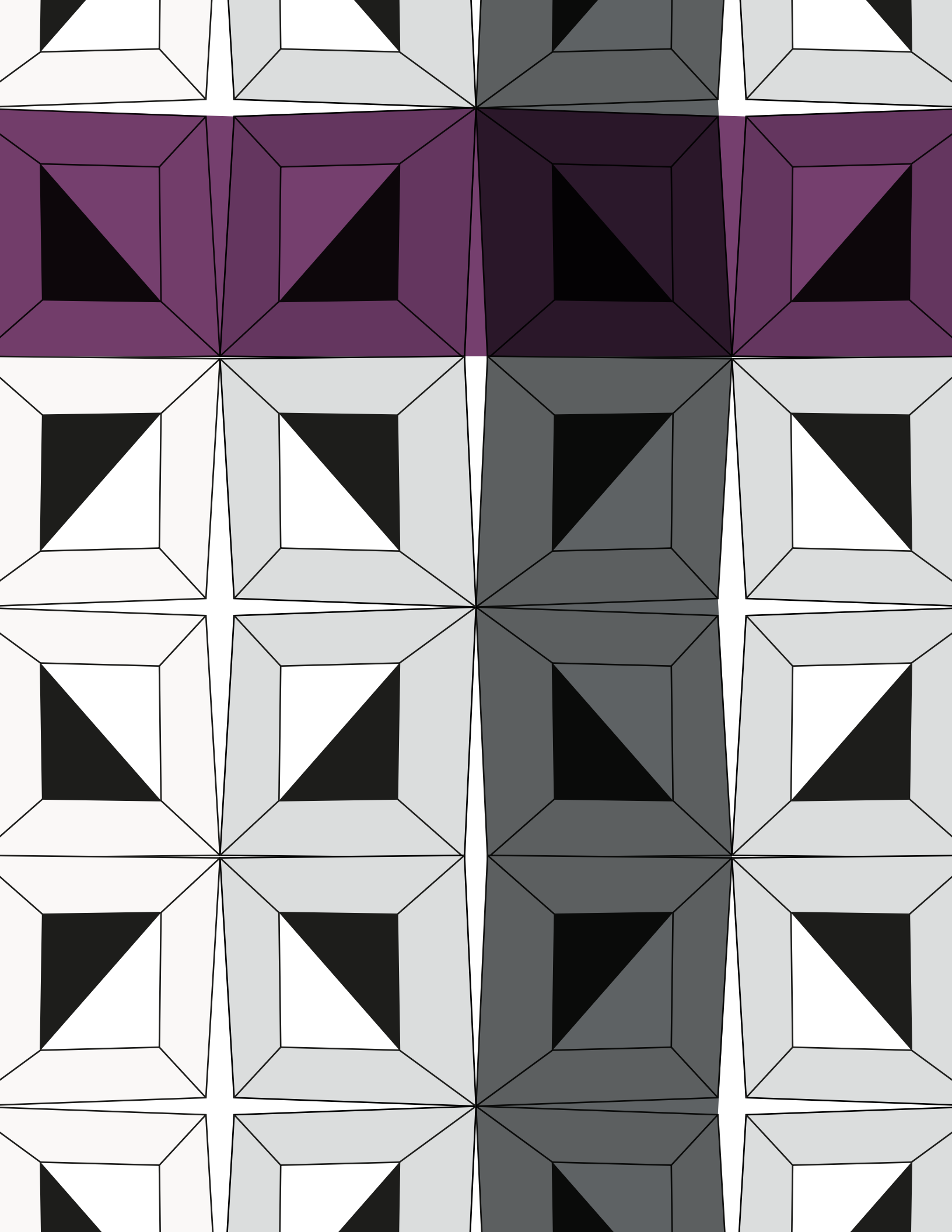
- Alcaraz y Bouzas. (1998). *Las aportaciones mexicanas a la Psicología*. UNAM.
- Bicceci, M., Ducoing Watty, y Escudero, O. Compiladoras. (1999). *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Biografías y Vidas. (s.f.). *Lev Vygotsky*. <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vigotski.htm>
- Biografías y Vidas. (s.f.). *Biografía de David Ausubel*. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/ausubel.htm>
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Burón, J. (2005). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Recursos e instrumentos psico – pedagógicos. Mensajero.
- Burón, J. (1991). *Metacognición, aprendizaje escolar y “cosmética” e “ilusión” de saber*. Educadores.
- Cifali, M. (2003). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Nosty, B. (2013-2016). *Perfiles biográficos y académicos: Marcos epistemológicos y teóricos de la investigación en Comunicación*. Plan Nacional de I+D.
- P. Ministerio de Economía y Competitividad. www.infoamerica.org
- Didriksson, Axel. (1998). *Escenarios de la educación superior al 2005. La educación básica en México y el futuro de la educación Superior*. CESU. UNAM.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M.C. (comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Escanero, J. (2008). La metacognición, un camino para el éxito. *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la Información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*.



- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Ariel Referencia.
- Flores, C. (2006). *Conmemoración Académica del Centenario del nacimiento de Jean Piaget*. Morina.
- Gerber, D. (1981). *El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico. Cuadernos de formación docente*. (15). Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán UNAM.
- González, M. (1990). *La investigación y la docencia como actividades profesionales diferenciadas*. Foro Local. CESU – UNAM.
- González, P., Criado, C. (2003). *Aprendizaje y pedagogía: Una introducción a las teorías del aprendizaje y sus implicaciones educativas*. La Muralla.
- Hans, A. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea.
- Hornestein, L. (2013). *Las encrucijadas actuales del psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1998). *Tiempo educativo mexicano V*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
- La Casa, P. y Herranz, P. (1995). *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Matín, E. Solé, I. (2004). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, César. Palacios, J. (Comps.). *Desarrollo psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- Marzano, R. (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. ITESO.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Moscovici, S. (1986). *De la ciencia al sentido común. Psicología social II*. Paidós.
- Murrueata, M.E. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. Ampasi- CESE.



- Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Labor. Ensayo Seix Barral. Ariel.
- Peter J. y Hull R. (1974). *El principio de Peter*. Plaza & Janes.
- Sacristán, G. (1999). *El alumno como invención*. Ediciones Morata.
- Saenz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.
- Sánchez, S. (2001). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana.
- Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Narcea.
- Varela, M y otros. (2005). *La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina*. Panamericana.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Universidad de Ohio. Pearson Educación.
- Wollheim, R. (1973). *Freud*. Fontana.
- Zimmerman, B. (2002), Becoming a Self-Regulated Learner: An overview, *Theory into Practice*, 41(2).





ALFABETIDAD FÍLMICA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA DE EDUCACIÓN EN DISEÑO A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EL FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE EDUCATIVO (CINEDFEST)

Alma Elisa Delgado Coellar
Mario Antonio Barro Hernández

RESUMEN

El texto examina la importancia y el desarrollo de la alfabetización fílmica en el contexto educativo y destaca cómo esta competencia va más allá de la simple apreciación del cine como arte, pues incluye la comprensión crítica, la creación audiovisual y la integración con otras formas culturales y educativas. Se subraya la necesidad de incorporar la alfabetización fílmica en los currículos educativos como parte integral de la alfabetización mediática e informativa, a través



de la promoción de habilidades de lectura crítica, producción creativa y comprensión profunda de los mensajes visuales y narrativos.

Este análisis parte de presentar como estudio de caso la participación del estudiantado de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la FES Cuautitlán y de la FAD, de la UNAM, en el Festival Internacional de Cine Educativo (CINEDFEST), el cual fomenta competencias y habilidades interdisciplinarias entre estudiantes a través de la producción y análisis del cine educativo; asimismo, refuerza los saberes y favorece la creación de experiencias de aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: Alfabetidad fílmica, literacidad fílmica, educación en diseño, festivales de cine, producción audiovisual, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The text examines the importance and development of film literacy in the educational context, highlighting how this competence goes beyond the simple appreciation of cinema as art, including critical understanding, audiovisual creation and integration with other cultural and educational forms. The need to incorporate film literacy into educational curricula is highlighted as an integral part of media and information literacy, promoting critical reading skills, creative production and deep understanding of visual and narrative messages.

This analysis is based on presenting as a case study the participation of the students of the degree in Design and Visual Communication of



the FES Cuautitlán and the FAD of the UNAM in the International Educational Film Festival (CINEDFEST), which promotes competencies and skills among students. through the production and analysis of educational cinema, highlighting its impact on the development of interdisciplinary competencies, knowledge and experiences that favor meaningful learning among students.

KEYWORDS: *Film literacy, media and information literacy, design education, film festivals, audiovisual production, significant learning.*

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación audiovisual se han desarrollado con gran fuerza y avidez durante el siglo XX, han llegado a ser imprescindibles para comprender los fenómenos sociales contemporáneos. Son fuente de referentes ideológicos, identidades culturales, historia y también de entretenimiento, enajenación y alienación en la configuración de la opinión pública, tendencias y perfiles de la sociedad del consumo. Adicionalmente, integran un valioso potencial educativo y formativo que posibilita una percepción crítica del mundo e implica atender modos de lectura y análisis que requieren de una alfabetización audiovisual, también denominada alfabetización fílmica (*film literacy*).

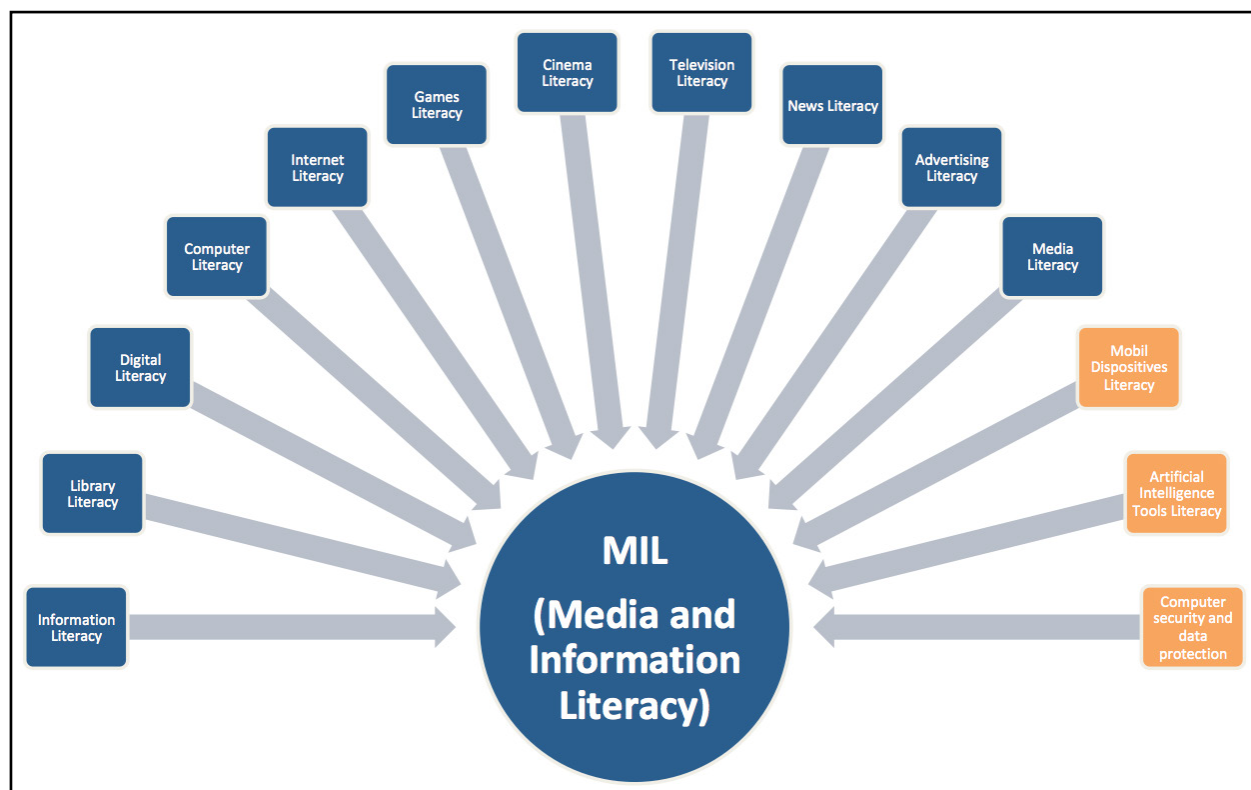
Organismos como la UNESCO han buscado señalar, al menos en las últimas dos décadas, la necesidad de implementar en los modelos educativos los aspectos de lectura de imágenes (*visual literacy*) y de la narración audiovisual. Para ello, en 2007, tal institución propuso



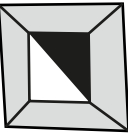
el concepto de *media and information literacy* (MIL), “para nombrar todas las competencias, habilidades, conocimientos y prácticas que permiten acceder, analizar, evaluar críticamente, interpretar, utilizar, crear y difundir información y productos audiovisuales utilizando los medios y las herramientas con una base creativa, legal y ética” (Barnés, 2021, p. 9-10). Según la UNESCO, las MIL son una de las habilidades del siglo XXI necesarias para la construcción de ciudadanía.

FIGURA 1

Media and information literacy (MIL)



Fuente: Elaboración propia con base en los elementos MIL (*media and information literacy*) señalados por la UNESCO (2011) y enriquecido con la identificación de otros componentes.



De esa forma, se observa que frente a los contextos de globalización, exposición mediática, crecimiento de la conectividad mundial y de las tecnologías digitales, la alfabetización escolar centrada principalmente en la lecto-escritura representa sólo uno de los elementos que deben considerarse en los modelos educativos. Se plantea como necesario y pertinente ampliar el concepto de literacidad para incluir la alfabetización visual (*visual literacy*), mediática, informática y fílmica, pero también la lectura de videojuegos, publicidad, y la búsqueda de información digital, especializada, en bibliotecas y bases de datos en la red, así como en medios de comunicación.

A estos aspectos, que se considera agregar a las MIL (*media and information literacy*), se les suma la importancia de la literacidad en el manejo de diversos dispositivos móviles, el uso de inteligencia artificial generativa (IAG) y sus correspondientes responsabilidades éticas de manejo, además del conocimiento sobre seguridad informática y protección de datos como elementos sustanciales de la alfabetización mediática de las niñas, niños y jóvenes frente a escenarios sociales inmersos en la cultura y tecnologías digitales.

El posicionamiento de la UNESCO al enunciar las MIL llevó a la organización de algunos Estados europeos a plantear un Marco Común de Educación Fílmica, cuyo objetivo fue:

esbozar un modelo de educación fílmica para Europa, que incluya la apreciación del cine como una forma de arte, la comprensión crítica, el acceso al patrimonio nacional, el cine del mundo y las cinematografías populares, y las habilidades de creatividad cinematográfica. (Barnés, 2021, p. 10)

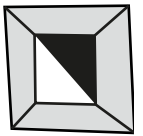


Esta propuesta plantea un acercamiento a la literacidad fílmica (film literacy) a partir del desarrollo crítico y creativo, en donde se realiza una apreciación a las producciones audiovisuales desde los contextos para propiciar el disfrute, reconocimiento, valoración y, con ello, despertar la curiosidad e incentivar la expresión y producción. Según el Marco Común de Educación Fílmica, este tipo de educación:

debe desarrollar una sensibilidad hacia el cine en todas sus formas. También puede contribuir al desarrollo de un número de habilidades vitales, lo que puede llevar a una disposición al aprendizaje a lo largo de la vida hacia otras formas culturales como el arte, la literatura o la música. La curiosidad, empatía, aspiración, tolerancia y disfrute son clave para el Desarrollo Personal, la Responsabilidad Cívica y la Empleabilidad. Las aspiraciones desarrolladas por la educación fílmica pueden trasladarse a la vida más allá de las películas. (Citado en Barnes, 2021, p. 11)

Esta postura sobre la alfabetización fílmica conlleva pensar más ampliamente el concepto de cine educativo, sus posibilidades de desarrollo y su favorecimiento al aprendizaje en diferentes niveles educativos.

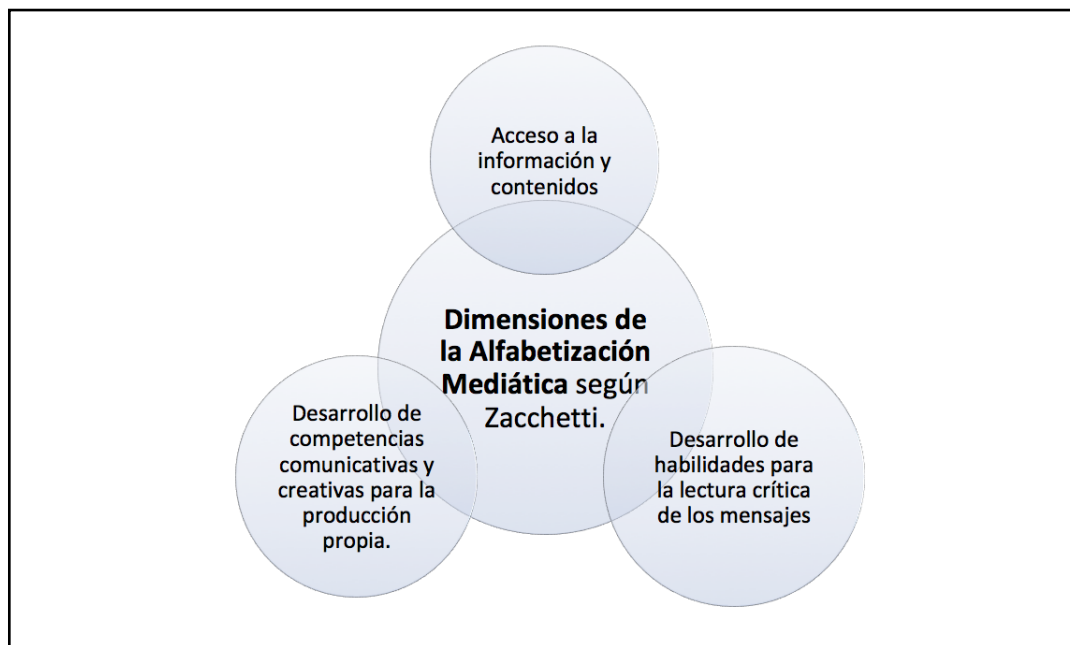
Al respecto, Matteo Zacchetti, uno de los impulsores más relevantes de la Comisión Europea del Programa MEDIA y Alfabetización Mediática defiende tres elementos fundamentales de la alfabetización mediática y son 1) acceso a los medios y al contenido; 2) desarrollo de las habilidades para leer críticamente los mensajes; y 3) desarrollo de competencias comunicativas y creativas para la producción propia.



En este contexto, y siguiendo la postura de Zacchetti, la incorporación de una intervención educativa a partir de la alfabetización mediática debiera apuntalar en las tres dimensiones referidas y no exclusivamente en una de ellas. Así, se favorecerán las competencias de literacidad desde el acceso y la búsqueda hasta la producción-creación de obras en diferentes formatos mediáticos que engloban las MIL. Particularmente en este texto, se abordará la literacidad fílmica y las formas a partir de las cuales su abordaje posibilita y favorece el aprendizaje y los procesos de enseñanza en el nivel licenciatura.

FIGURA 2

Dimensiones de la alfabetización mediática



Fuente: Elaboración propia a partir de los postulados de Zacchetti.



LITERACIDAD Y ALFABETIZACIÓN FÍLMICA

Es importante distinguir entre lo concerniente a la literacidad fílmica y la alfabetización fílmica para comprender los procesos educativos que se derivan de ambas y cómo se involucran los sujetos o actores en el marco del fenómeno educativo. Antes de abordar sus distinciones, resulta relevante reiterar que la literacidad fílmica se desprende y forma parte del ecosistema de la *media and information literacy* (MIL), noción apuntada por la UNESCO. A continuación, se abordan los conceptos:

LITERACIDAD

La literacidad implica una serie de habilidades que las personas desarrollan para aprender a leer, no desde un sentido de “codificación tradicional”, sino en varios niveles de lectura:

1. *Literacidad básica*: Identificación, reconocimiento y decodificación de los elementos más esenciales del lenguaje; por ejemplo, letras, sílabas, palabras. Este nivel básico puede denominarse de reconocimiento y decodificación inicial.
2. *Literacidad funcional*: Implica una comprensión de elementos de la vida cotidiana elementales; por ejemplo, instructivos, formularios, menús, correos electrónicos, información de transportes, etc. Este nivel permite la resolución de problemas de la vida cotidiana en el uso de lenguajes, y es llamado de interpretación funcional.



3. *Literacidad intermedia:* Es la capacidad desarrollada para analizar textos mayormente articulados; por ejemplo, artículos, revistas, ensayos, textos académicos sencillos. Involucra un nivel de comprensión y evaluación crítica intermedio. Se posiciona en un nivel de lectura crítica e iniciación a la producción.
4. *Literacidad avanzada:* Implica la comprensión crítica de textos especializados complejos, entraña un análisis crítico-reflexivo profundo que permite contrastar perspectivas, contextos y textos, así como producción de textos avanzados y creativos, incluyendo procesos de investigación y obras originales artístico-culturales. Nivel de análisis, síntesis, contraste, interpretación, apreciación y producción creativa.
5. *Literacidad especializada:* Consiste en un dominio específico y competencias profundas en diferentes lenguajes, además de producción y comprensión altamente especializadas. En este nivel, se espera la producción de conocimiento original en diferentes campos del lenguaje y apertura de diferentes perspectivas críticas. Nivel de producción de conocimiento original, profundo y especializado.

La literacidad es un proceso que exige la adquisición de habilidades y competencias en distintas fases para decodificar, leer, interpretar, analizar y producir textos en diferentes lenguajes. Este proceso recae generalmente en un sujeto(s) que aprende(n) en diversos niveles dicho lenguaje, pero no recae sólo en las personas, sino en los procesos culturales con los que se relacionan, tanto formales, como la escuela, como informales, principalmente con la exposición a productos culturales de los distintos lenguajes.

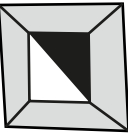


LITERACIDAD FÍLMICA

Con base en el concepto de literacidad, entonces, la literacidad fílmica es un proceso en el que el sujeto/persona lleva a cabo un proceso de aprendizaje formal, informal o ambos, para la adquisición de competencias y habilidades en diferentes niveles de lectura sobre producciones fílmicas o audiovisuales.

Recae en el sujeto que aprende los diferentes aspectos que incluye la literacidad fílmica, tales como:

1. *Comprensión de elementos del lenguaje cinematográfico:* Narrativas, técnicas de filmación y montaje, sonido y musicalización, formatos de producción audiovisual, sentido escenográfico, actuación, géneros, estructura cinematográfica, etc.
2. *Análisis crítico de los elementos del lenguaje cinematográfico:* Discursos del cine, tendencias narrativas, formas del tiempo fílmico, contextos socioculturales, evaluación crítica de los componentes del lenguaje cinematográfico (actuación, dirección, guion, escenografía, vestuario, efectos visuales, musicalización, adaptación, entre otros).
3. *Producción y creación:* En este punto, se puede hablar de un nivel de literacidad fílmica intermedia, avanzada y hasta especializada, desde donde el sujeto ha sido capaz de desarrollar a partir de los puntos anteriores su capacidad y competencia creativa, así como habilidades técnicas y discursivas para la creación de una producción audiovisual.



ALFABETIZACIÓN FÍLMICA

Por su parte, la alfabetización fílmica recae principalmente en organismos e instituciones formales capaces de realizar la tarea de fomentar el acceso y la información sobre los recursos fílmicos y mediáticos producidos en diferentes momentos y contextos de la historia.

Generalmente, son las instituciones educativas, organismos de cultura y centros de producción quienes tienen la capacidad de realizar programas y proyectos extensivos para favorecer los procesos de alfabetización fílmica, en los que se incorporan planes de intervención educativa formal —cuando se realiza por instituciones educativas y escuelas— o informal, a través de programas de extensión, talleres, aprendizaje-servicio, creación y colaboración comunitaria, entre otras formas.

En la alfabetización fílmica, al recurrir a los procesos formativos, se atienden objetivos educativos específicos por nivel de literacidad, propósito de cada nivel de literacidad fílmica, contexto educativo y tipo de objetivo curricular. Las tareas de alfabetización fílmica, por lo general, recaen en personal especializado o con capacitación previa para cumplir con los objetivos educativos propuestos; así participan, directivos, coordinadores de proyectos, profesores, curadores, críticos, cineastas y en general personas que ya han desarrollado cierto nivel y dominio de alguna dimensión de la literacidad fílmica.

En síntesis, la literacidad fílmica es la competencia adquirida por el sujeto o sujetos en diferentes niveles de adquisición y la alfabetización fílmica se relaciona con los contextos formativos que



propician dicha adquisición de la literacidad a partir de proyectos, programas y recursos. Resulta fundamental para la alfabetización fílmica considerar la importancia del acceso a los recursos y materiales cinematográficos y audiovisuales como primera instancia para favorecer el desarrollo de habilidades de lectura crítica sobre estos materiales y, posteriormente, incentivar la producción-creación.

SOBRE EL CINE EDUCATIVO EN MÉXICO

La historiografía del cine invita a pensar en sus usos dentro de los contextos educativos, partiendo de elementos de análisis tales como los contextos en los que se produce la narrativa, los temas que se aborda y sus finalidades; con ello, se propicia el reconocimiento, contextualización, valoración, apreciación y resignificación del cine. David Wood señala que “no necesariamente tenemos que hablar del cine documental cuando hablamos de cine educativo. De hecho, el cine de ficción también tiene un alto valor educativo” (Citado en Barro, 2017).

El cine como hecho cultural afecta a toda la ciudadanía y, por tanto, es necesaria una pedagogía para poder asimilarlo y apreciarlo en todos sus niveles. No hay duda de que el cine reúne una serie de características que favorecen al desarrollo del pensamiento del individuo a nivel cognitivo, social, emocional y de razonamiento crítico. Esto es algo que ocurre cuando se es espectador/a, así como cuando se es creador/a y se participa de ese hecho. El potencial como contenido y como metodología a nivel pedagógico es enorme, y no se puede obviar que el cine es la base del lenguaje audiovisual en el que



están “escritos” la mayoría de los estímulos que son emitidos día a día en los medios (Unión de Cineastas, 2021, p. 7).

Como se observa, el potencial educativo del cine y su inmersión en los procesos educativos formales es muy amplio y puede trabajarse en diferentes niveles y formas de abordaje. En general, el contexto latinoamericano parte de las circunstancias históricas de desigualdad, pobreza, marginación y lucha social frente a la injusticia que la caracteriza. Es insoslayable apuntar que existen marcadas brechas en todos los niveles educativos por falta de acceso, infraestructura, recursos y otros problemas derivados de la complejidad social, desde donde la alfabetización fílmica resulta un componente de abordaje que puede construir puentes en los procesos educativos para la necesaria transformación de la escuela en la formación de ciudadanía. Según Barnés:

La alfabetización mediática en Latinoamérica se enfrenta a un reto adicional: estrechar esas barreras y promover un acceso más equitativo a la cultura, los medios y la tecnología, dando acceso a todos al periódico diario, a internet, a los libros, las revistas y los tebeos, los cines, museos y teatros. (2021, p. 19)

Aunque la historia de la educación es muy basta, vale señalar que la alfabetización fílmica no aparece en las últimas tres reformas educativas del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Aunque los planteamientos de los modelos curriculares han buscado incorporarse a las tendencias educativas de carácter internacional, como las marcadas por la Agenda Internacional 20-30 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), éstos no apuntalan, al menos en el ODS No. 4 “Educación de Calidad”, aspectos que incidan sobre



alfabetización fílmica, ya que generalmente los planteamientos se perfilan sobre la alfabetización digital y no a la alfabetidad visual y a la alfabetidad fílmica.

Mario Barro (2021) subraya que en el caso mexicano no existen iniciativas nacionales de alfabetización fílmica, sino solamente alianzas o convenios para exhibición de obras en eventos o festivales, principalmente en la Ciudad de México y la Zona Metropolitana, cuya infraestructura y carácter urbano permiten un mayor acceso, en algunos sitios, a estas iniciativas. En la práctica, se caracterizan por ser intermitentes, desarticuladas de los modelos curriculares y generalmente dependen de financiamiento público por medio de convocatorias de organismos e instituciones, es decir, no están planteadas como proyectos integrales y estructurados desde el modelo educativo planteado por la Secretaría de Educación Pública.

Si bien, existen en la literatura de investigación educativa diversos esfuerzos por incorporar procesos de alfabetización fílmica en México, éstos son focalizados, principalmente, a partir del fomento de un profesor/a o de un pequeño grupo de docentes que detectan el potencial educativo del cine y lo favorecen en su aula a partir de posibilidades de la *autonomía curricular* (Modelo educativo en México, 2017) o de la *integración curricular*. Ésta fue planteada en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (2023) como un espacio curricular para profundizar en procesos de aprendizaje acorde con las necesidades e intereses de la comunidad escolar.

De esta forma, se han documentado iniciativas como “El cine en tu escuela” (Cosío, 2024), que presenta experiencias de alfabetización fílmica en la educación secundaria, entre otras. No obstante, en



ésta y otras experiencias formativas exitosas, se observa la carencia de una estrategia educativa o programa nacional de alfabetización fílmica en los diferentes ámbitos y niveles educativos.

ANÁLISIS DE CASO: EXPERIENCIA FORMATIVA DE EDUCACIÓN EN DISEÑO A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EL FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE EDUCATIVO (CINEDFEST)

Como se ha revisado, existen esfuerzos por desarrollar intervenciones de alfabetización fílmica en el ámbito educativo. A continuación, se presenta, como un caso de éxito en la educación en diseño, la participación del estudiantado de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) y de la Facultad de Artes y Diseño (FAD), ambas entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el Festival Educativo de Cine (CINEDFEST) en la 9.a, 10.a y 11.a, emisiones de 2022, 2023 y 2024, respectivamente.

El CINEDFEST representa una apuesta educativa internacional que incentiva la participación de diferentes centros educativos y niveles, desde educación primaria hasta universidades y escuelas de cine, a participar con su alumnado en la producción fílmica, lo que implica un nivel de literacidad intermedio y avanzado.

Las tareas que ha venido desarrollando este festival internacional de cine educativo son la de acceso a producciones y materiales fílmicos, así como la combinación entre formación audiovisual a partir de recursos y materiales educativos abiertos disponibles para



todos los participantes (alumnos, profesores y centros educativos) interesados en la alfabetización fílmica, lo mismo que la difusión de los documentales realizados por el alumnado. Su objetivo es “acercar el lenguaje audiovisual a las aulas e introducir el cine como herramienta didáctica en los centros educativos” (CINEDFEST, 2024).

A partir de sus acciones, este festival de cine busca promover herramientas transversales e interdisciplinarias que favorezcan la alfabetización fílmica en los centros educativos participantes. Se refiere a temáticas transversales e interdisciplinarias, en tanto que postula temas de participación abiertas desde una perspectiva de diversidad e inclusión y la relación de las producciones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (principalmente: educación de calidad, igualdad de género y ciudades y comunidades sostenibles).

El festival ha reportado la participación internacional de más de 40 000 estudiantes en sus 10 primeras emisiones, más de 4 000 docentes participantes y 89 actividades formativas relacionadas con la alfabetización fílmica, como guías didácticas, tutoriales, videotalleres, formación al profesorado, clases maestras y laboratorio de guion.

El CINEDFEST reporta que su objetivo radica en favorecer competencias en el ámbito de la literacidad fílmica y su relación con otras competencias escolares, principalmente a partir del aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, así como el aprendizaje situado. En seguida, se presentan las competencias de alfabetización fílmica que promueve la participación en este tipo de iniciativas.

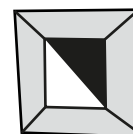


TABLA I

Competencias favorecidas por la alfabetización fílmica

COMPETENCIAS ESCOLARES	COMPETENCIAS Y HABILIDADES FAVORECIDAS A PARTIR DE LA ALFABETIDAD FÍLMICA
Comunicación lingüística	Escritura de guiones literarios, guiones fílmicos, guiones de entrevistas para documentales, guiones técnicos, entre otros.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Diseño de presupuestos y requerimientos técnicos; diseño de iluminación, edición, equipo.
Competencia digital	Uso de tecnologías digitales para la escritura de guiones, búsqueda de referencias fílmicas, edición de material audiovisual, producción, grabación y posproducción.
Aprender a aprender	Aprendizaje continuo sobre los elementos del lenguaje audiovisual y sobre los diferentes ámbitos del conocimiento en los que se desarrolla la producción fílmica.
Competencias sociales y cívicas	Trabajo en equipo; respeto por el trabajo de los demás; autoconocimiento de las capacidades y competencias creativas, técnicas, de dirección y liderazgo.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	La obra audiovisual requiere un alto grado de compromiso, espíritu emprendedor, iniciativa personal y organización para el cumplimiento de metas.
Conciencia y expresiones culturales	Multitud de posibilidades que se plantean para presentar una historia audiovisual y los temas de abordaje en materia multi, inter y transcultural.

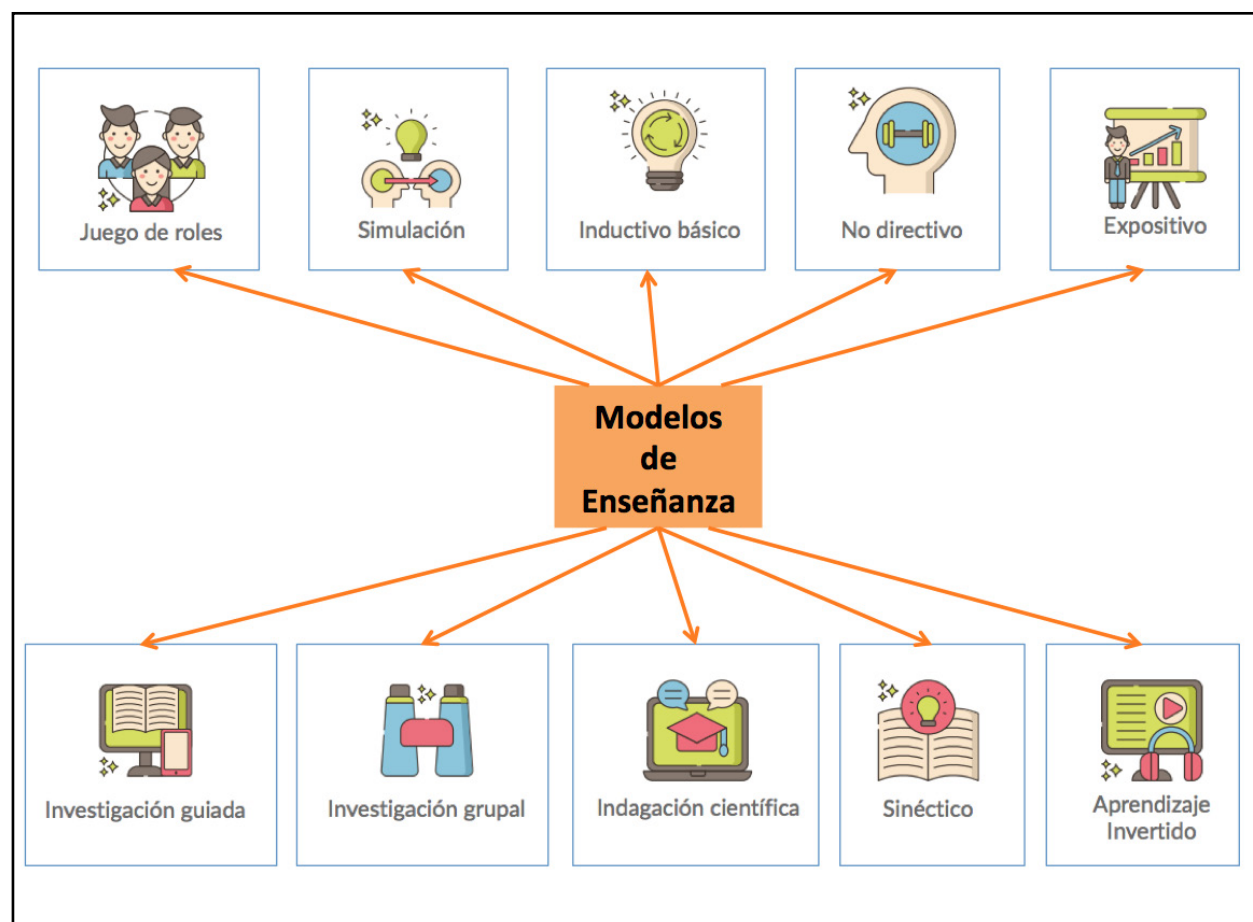
Fuente: Elaboración propia con base en Dossier, CINEDFEST, 2024.



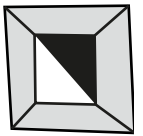
Por otro lado, la alfabetización fílmica incorpora diversos modelos de enseñanza para favorecer las competencias y habilidades que se enuncian en la Tabla 1. Al respecto, el Festival de Cine Educativo señala favorecer los siguientes modelos de enseñanza:

FIGURA 3

Modelos de enseñanza favorecidos por la participación en el CINEDFEST

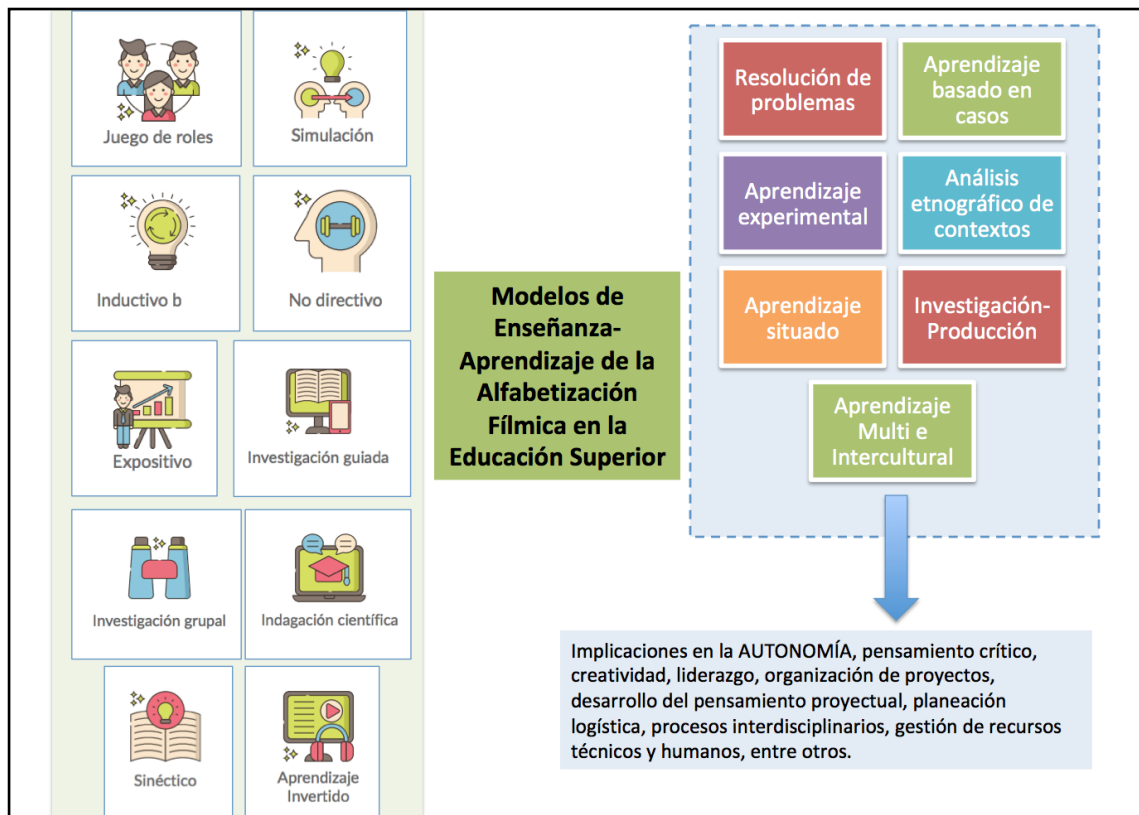


Fuente: Elaboración propia con base en Dossier, CINEDFEST, 2024.



En vista de que el CINEDFEST dirige sus esfuerzos a todos los niveles educativos, desde educación básica a media superior, superior y escuelas profesionales de cine, algunos modelos de enseñanza de los que presenta encajan mejor con niveles formativos iniciales. En cuanto a la educación superior, se pueden encontrar las posibilidades de estos modelos, así como la extensión a otros modelos de enseñanza en la alfabetización fílmica.

FIGURA 4
Modelos de enseñanza—aprendizaje favorecidos por la alfabetización fílmica en la educación superior



Fuente: Elaboración propia.



Como se observa en la Figura 4, la alfabetización fílmica tiene un alto potencial para promover procesos de enseñanza-aprendizaje sólidos, mismos que favorecen no sólo el desarrollo y la adquisición de competencias de la literacidad fílmica, sino en general, saberes y habilidades en diferentes ámbitos del conocimiento y, por supuesto, en la *media and information literacy* (MIL).

Los alumnos se exponen a una primera comprensión crítica de la imagen en movimiento y al desarrollo del proceso creativo: la invención de la narración, el uso de la cámara, la elección de planos, la edición durante el proceso de montaje y la total libertad expresiva ante la creación. Estas aproximaciones dentro y fuera del aula aportan a los alumnos, a través de una formación lúdica, una serie de competencias interdisciplinarias que acercan el lenguaje audiovisual al aprendizaje escolar (Portalés, 2014, p. 7).

Ahora bien, el caso en cuestión vincula la alfabetización fílmica con la educación en diseño en el nivel superior, particularmente entre el estudiantado de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, cuyo perfil de egreso presenta el desarrollo de competencias profesionales comunicativas en torno a las posibilidades del lenguaje visual, por lo que implica per sé el favorecimiento de procesos técnicos, discursivos y narrativos de la comunicación audiovisual.

Durante las emisiones de 2022, 2023 y 2024, la FESC y la FAD, dos entidades de la máxima casa de estudios de México, la UNAM, han establecido alianzas para incentivar la participación de sus alumnos y profesores en el Festival de Cine Educativo, categoría Universidades. Se han presentado en estos años las siguientes participaciones.

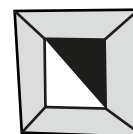


TABLA 2

Participación de la UNAM en el CINEDFEST 2022-2024

	CINEDFEST 9. ^A EDICIÓN, 2022	CINEDFEST 10. ^A EDICIÓN, 2023	CINEDFEST 11. ^A EDICIÓN, 2024
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM	2	17	26
Facultad de Artes y Diseño, UNAM	15	7	6
TOTAL DE CORTOMETRAJES	17	24	32

Fuente: Elaboración propia.

Esta participación se ha acrecentado en las últimas dos emisiones. Su importancia, más allá de la cantidad de producciones realizadas en el marco del CINEDFEST, radica en la calidad fílmica que ha llevado al estudiantado de la UNAM a destacar a nivel internacional y a obtener diversos reconocimientos a nivel nacional. Además, gracias a la iniciativa de los profesores que han impulsado esta actividad, se han presentado los productos fílmicos en espacios de alta relevancia en el ramo, tales como Cineteca Nacional (2022) y Filmoteca UNAM (2023 y 2024).

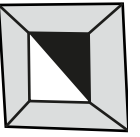


IMAGEN I

Fotos de las presentaciones de gala de las producciones fílmicas del Festival de Cine Educativo, emisiones 2022, 2023 y 2024



Fuente: Imágenes de la presentación de gala del estudiantado de la UNAM en Cineteca Nacional y Filmoteca UNAM, México (2022, 2023 y 2024).



EN VOZ DE LOS PARTICIPANTES: TESTIMONIOS DEL ESTUDIANTADO

Uno de los aspectos fundamentales de todo proceso formativo es la voz de los participantes que viven de manera directa la propuesta de intervención y adquieren la experiencia, aprendizajes, competencias y habilidades que se marcan en la teoría prospectada de implementación y beneficios de la alfabetidad fílmica. En ese sentido, se presentan los testimonios recuperados de algunos de los estudiantes que participaron de la experiencia en el Festival Internacional de Cine Educativo (CINEDFEST), por parte de la UNAM.

Algunas de las voces de los participantes de la II.a edición (2024) señalan lo siguiente:

Fue un trabajo complicado, con muchas dificultades al momento de trabajar y coincidir en planes y horarios. Mi idea para este proyecto fue completamente diferente al realizarlo en equipo, puesto que mi primera intención fue un trabajo individual, que por cuestiones de tiempo y facilidades me fue imposible llevar a cabo. Creo que el resultado fue bueno, pero pudo resultar aún más interesante y llamativo si se hubiera cambiado el enfoque al respecto. (Angel, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

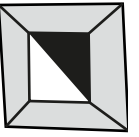
La actividad del CINEDFEST me pareció bastante interesante, aunque para mí fue un poco laborioso el proceso, aprendí demasiado haciéndolo, además de que siento que con este tipo de actividades es



más sencillo que la información para las personas que lo realizamos se nos quede grabada más fácilmente. Me gustó participar en esta actividad y la colaboración me pareció perfecta para que muchos de nuestros conocimientos y formas de expresión y de compartir nuestros talentos lleguen a más personas con facilidad y de maneras muy creativas. (Cecilia, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

Me gustó mucho realizar este proyecto y la actividad favoreció en incorporar todos los elementos vistos en el semestre como la literacidad visual y la valoración de una obra, no sólo abordando los elementos formales y de configuración de la obra, sino expandiendo nuestra visión, explorando la esencia de la obra y el autor, recogiendo los matices del espíritu humano en el arte como se había revisado en temas como la estética, el signo abierto y el poder del arte. De esta colaboración me llevo todos estos aprendizajes, sin duda el cortometraje tiene algunos elementos que pueden mejorar en cuanto a su ejecución y calidad visual, pero el guion que realicé con mi compañera recoge la experiencia sensible que tuvimos al analizar una obra que cuenta con una gran carga simbólica. (Danna, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

El hacer este documental me pareció toda una experiencia enriquecedora, desde el momento de investigar sobre la obra, hasta el proceso de edición; jamás había tenido la oportunidad de grabar un video con este propósito, me parece que mis amigas y yo disfrutamos mucho de los días de planeación y grabación; además, es importante considerar y apreciar mucho los roles en los productos audiovisuales, sin duda cada trabajo requiere un gran esfuerzo. (Dayra, FES Cuautitlán, mayo, 2024).



Personalmente, disfruté mucho esta actividad, ya que, aparte de ser dinámica, el tener que investigar a fondo sobre lo que vas a hacer en tu cortometraje hace que se te quede la información muy grabada. Al ser presentado para el CINEDFEST, uno mismo trata de hacerlo lo mejor posible, con fuentes de información confiables, grabando y editando lo mejor posible el cortometraje para que a las personas que vean tu trabajo les guste, e incluso se queden a terminarlo y puedan aprender mucha información sobre él. Me llevo una buena experiencia, me gustó trabajar con mis compañeros y disfruté el investigar más a fondo [...] (Diego, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

Me gustó mucho participar, porque siento que estas actividades me obligan a sacar mi creatividad y realizar algo artístico, ya que, por mi iniciativa, siento que no lo haría tan fácilmente y, para empezar, no sabría de este concurso [...] (Ileana, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

Fue una experiencia bella, rara y emocionante, hacer un corto fue mi sueño desde siempre, me gustó hacerlo realidad y trabajar junto a Val fue de las experiencias creativas más enriquecedoras que he tenido. Es verdad que tuve conflictos con mis amigas y que se presentaron cosas, pero disfruté todo el proceso, el resultado me hace muy feliz y estamos muy orgullosas del trabajo realizado. (Laura Sofia, FES Cuautitlán, mayo, 2024).



A pesar de que se nos dificultó y tuvimos que grabar y repetir varias escenas, me voy satisfecha con los resultados obtenidos. Me ayudó para tener más confianza en mí, ya que se me dificultó hablar y poder expresarme con naturalidad, sin embargo, considero que nos esforzamos en conseguir un buen cortometraje y un buen documental. Por su parte, me llevo una buena relación y amistad con mis compañeras, me llevo conocimiento, aprendizajes y me llevo más confianza en mi lenguaje corporal. Por último, me llevo momentos de alegría y felicidad que compartí con personas increíbles. (Lucero, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

Me encantó participar en el CINEDFEST con mi documental de arte. El proceso de investigación y producción fue divertido e interesante, ya que nos ayudó a conocer más sobre la Piedra del Sol. Sumergirme en la historia del arte, entender su contexto histórico fue una experiencia enriquecedora que me permitió aprender y crecer como creador. Además, el cine es una poderosa herramienta para transmitir conocimiento y emociones. A través de mi documental, puedo compartir mi pasión por el arte con una audiencia más amplia, interesada en ese tema, inspirando a otros a explorar más. [...] (Melisa, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

Me fue muy grato realizar este proyecto, fue muy complejo el tratar de materializar nuestras ideas, ponernos de acuerdo, introducir lo que hemos aprendido en algo audiovisual. Pero en general fue una experiencia que me gustaría repetir. Creo que el hacer este corto reforzó lo que aprendí durante el semestre, pues pude utilizar la teoría en algo ya práctico. (Noe, FES Cuautitlán, mayo, 2024).

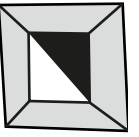
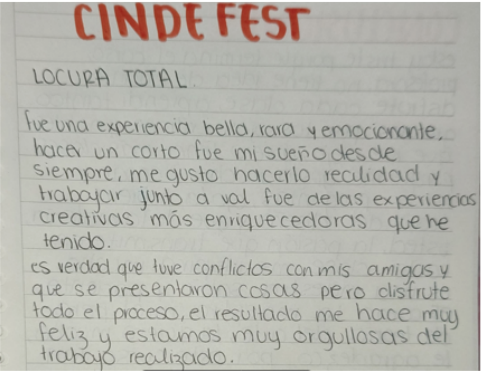
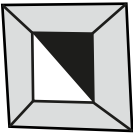


IMAGEN 2

Imágenes muestra de las experiencias documentadas de los estudiantes

	diferentes al igual que nuestra vivencia como creadores y transformadores del mundo. • ¿Qué te llevas de esta colaboración? Para empezar nuestro equipo original no permaneció porque teníamos buenas ideas pero si existía ese miedo de todos que el otro se enojara por ello, pero logramos resolverlo bien por nuestra parte de que no hubiera rencores y que no por ser amigos tenemos que ser equipo de todo c.. Y que la técnica que ocupamos nos gustó mucho, o hablo por mí. No sentí una presión de que tuviera que quedar perfecto, solo intentar comunicar o hacer formas simples para comunicar lo que estábamos diciendo en el cortometraje. • ¿Te gustó participar, realizar este proyecto? Si mucho, considero que es una gran oportunidad para los estudiantes • ¿Cómo crees que esta actividad favoreció tus aprendizajes del semestre? Me ayudó a analizar y cuestionar la obra, de igual manera me ayudó a obtener nuevos conocimientos tanto a la hora de grabar como al investigar la obra y su contexto. • ¿Qué te llevas de esta colaboración? A pesar de que se nos dificultó y tuvimos que grabar y repetir varias escenas, me voy satisfecha con los resultados obtenidos, me ayudó para tener más confianza en mí ya que se me dificultó al hablar y poder expresarme con naturalidad sin embargo considero que nos esforzamos en conseguir un buen cortometraje y un buen documental, por su parte me llevo una buena relación y amistad con mis compañeras, me llevo conocimiento, aprendizajes y me llevo más confianza en mi lenguaje corporal. Por último, me llevo momentos de alegría y felicidad que los compartí con personas increíbles. 
Personalmente disfrute mucho esta actividad, ya que aparte de ser dinámica, al tener que investigar a fondo sobre lo que vas hacer tú cortometraje, se te queda la información muy grabada y al ser presentado en el cinefest, uno mismo trata de hacerlo lo mejor posible, con fuentes de información confiables, el grabar y editar lo mejor posible el cortometraje para que las personas que vean tu trabajo les guste e incluso se queden a terminarlo y puedan aprender mucha información sobre el. Me llevo una buena experiencia, me gustó trabajar con mis compañeros y disfrute el investigar más a fondo sobre el calendario azteca, que ya conocía parte de el, pero no todo y fue muy interesante.	• ¿Te gustó participar, realizar este proyecto? Si, la verdad este proyecto fue muy divertido, aunque al mismo tiempo algo estresante aun así el proceso fue muy gratificante y el resultado final fue satisfactorio • ¿Cómo crees que esta actividad favoreció tus aprendizajes del semestre? De muchas formas, no solo en un aspecto o una sola materia ya que utilizando elementos aprendidos a lo largo del semestre puede ponerlos en práctica favoreciendo el trabajo del cortometraje • ¿Qué te llevas de esta colaboración? Que, aunque hay muchos obstáculos en la realización de alguna cosa o proyecto que se dese hacer siempre se puede lograr un gran resultado con el esfuerzo y dedicación debidos así también el trabajar en equipo aligera la misma carga y ayuda a enriquecer los trabajos

Fuente: Testimonios del estudiantado de la UNAM sobre su participación en los aprendizajes e impacto de la alfabetización filmica.



TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS

El proceso de participación para el CINDEFEST fue muy diferente a lo que imaginaba. Fue un trabajo complicado, con muchas dificultades al momento de trabajar y coincidir en planes y horarios. Mi idea para este proyecto fue completamente diferente al realizarlo en equipo, puesto que mi primer intención fue un trabajo individual, que, por cuestiones de tiempo y facilidades, me fue imposible llevar a cabo. Creo que el resultado fue bueno, pero pudo resultar aún más interesante y llamativo si se hubiera cambiado el enfoque al respecto.



La actividad del CINDEFEST me pareció bastante interesante, aunque para mí fue un poco laborioso el proceso, aprendí demasiado haciéndolo, además de que siento que con este tipo de actividades es más sencillo que la información para las personas que lo realizamos se quede grabada más fácilmente.

Me gustó participar en esta actividad y la colaboración me pareció perfecta para que muchos de nuestros conocimientos y formas de expresión y de compartir nuestros talentos lleguen a más personas con facilidad y de maneras muy creativas.

ANÁLISIS DE LA OBRA 'OPHELIA' DE JOHN EVERETT MILLAIS UN CORTOMETRAJE ANIMADO DE RAMÍREZ GABRIELA Y ORDOÑA PAOLA



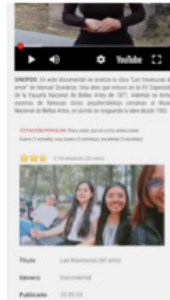
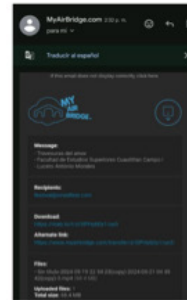
Penas por amor perdidas: Ophelia
SINOPSIS: Dentro de un museo, una aventura nos espera, para sumergirnos en una pintura llamada Ophelia, creada por John Everett Millais. Junto a un...



<https://www.cinedfest.com/index.php/ver-cortos/cortos-2024/item/penas-por-amor-perdidas-ophelia>

Me gustó mucho realizar este proyecto y la actividad favoreció en incorporar todos los elementos vistos en el semestre como la literacidad visual y la valoración de una obra, no sólo abordando los elementos formales y de configuración de la obra, sino expandiendo nuestra visión explorando la esencia de la obra y el autor, recogiendo los matices del espíritu humano en el arte como se había revisado en temas como la estética, el signo abierto y el poder del arte.

De esta colaboración me llevó todos estos aprendizajes, sin duda el cortometraje tiene algunos elementos que pueden mejorar en cuanto a su ejecución y calidad visual, pero el guion que realice con mi compañera recoge la experiencia sensible que tuvimos al analizar una obra que cuenta con una gran carga simbólica como lo es 'Ophelia' de Millais.



El hacer este documental me pareció toda una experiencia enriquecedora, desde el momento de investigar sobre la obra, hasta el proceso de edición, jamás había tenido la oportunidad de grabar un video con este propósito, me parece que mis amigas y yo disfrutamos mucho de los días de planeación y grabación, además, es importante considerar y apreciar mucho los roles en los productos audiovisuales, sin duda cada trabajo requiere de un gran esfuerzo.

¿Te gustó participar, realizar este proyecto?

Me encantó participar en el Cinedfest con mi documental de arte. El proceso de investigación y producción fue divertido e interesante ya que nos ayudó a conocer más de la piedra del sol. Sumergirme en la historia del arte, entender su contexto histórico fue una experiencia enriquecedora que me permitió aprender y crecer como creador.

Además, el cine es una poderosa herramienta para transmitir conocimiento y emociones. A través de mi documental, puedo compartir mi pasión por el arte con una audiencia más amplia interesada en ese tema, inspirando a otros a explorar más.

Si logré despertar la curiosidad de alguien por el arte histórico o si mi trabajo inspiró a alguien a profundizar en este tema, entonces considero que todo el esfuerzo y la dedicación invertidos valieron la pena.

Participar en el Cinedfest con mi documental de arte histórico fue una experiencia muy bonita.

¿Qué te llevas de esta colaboración?

Me llevo más conocimiento sobre la cultura azteca, sobre edición y como dirigir un video, y me llevo experiencias bonitas al ir a grabar con mis amigos y de paso ver el museo de antropología.



¿Te gustó participar, realizar este proyecto?

Si me gustó mucho, porque siento que estas actividades me obligan a sacar mi creatividad y realizar algo artístico, ya que por mi iniciativa, siento que no lo haría tan fácilmente y para empezar no sabía de este concurso.

¿Cómo crees que esta actividad favoreció tus aprendizajes del semestre?

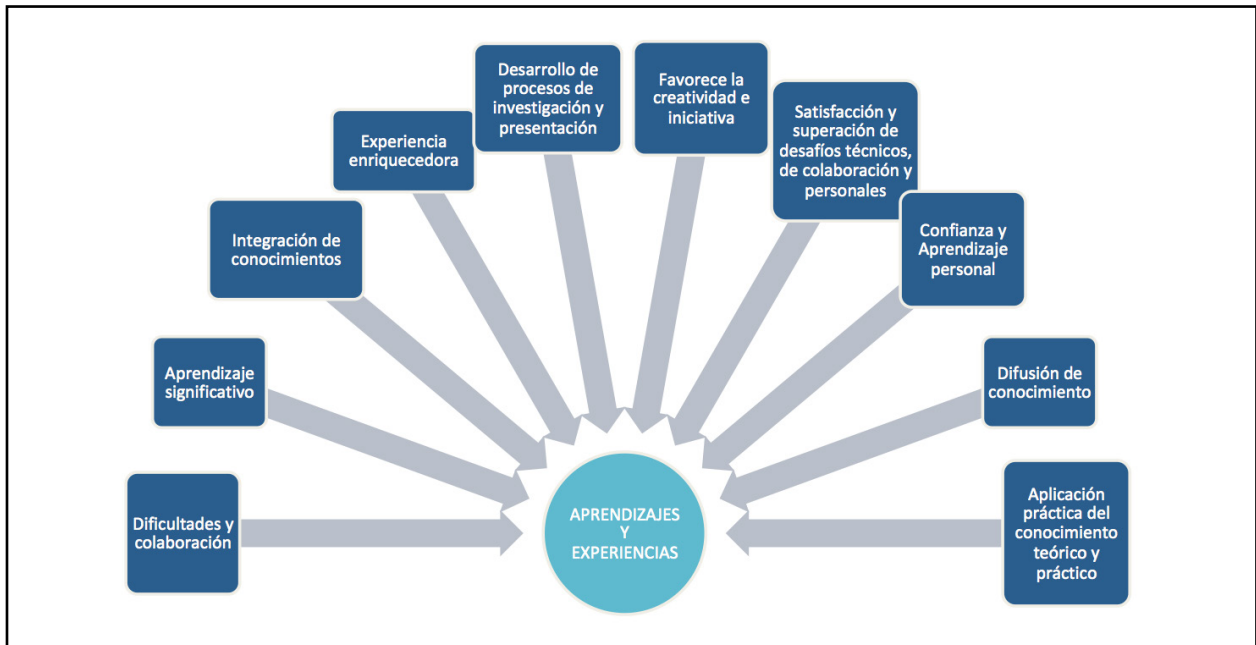
Lo principal que quisimos transmitir en el cortometraje es ese collage de experiencias que nos hace ser quienes somos y cómo es que cada uno ve el mundo según ese collage personal y subjetivo que enriquece día a día nuestro entorno y cómo es que el ambiente y con quienes nos relacionamos es lo que nos llega a definir. Qué prácticas tenemos internalizadas al interpretar nuestro alrededor y cómo lo tomamos, si de manera positiva y negativa. También quisimos decir esta idea sobre no tener miedo a no pertenecer porque todos tenemos algo que ofrecer y alguien en algún momento necesitará relacionar sus vivencias a las de alguien más para saber que no está solo. A veces necesitamos reconocimiento y por ello no logramos sentir lo que hacemos y estamos encasillados a lo que los demás nos digan. Pero si bien es cierto, todos tenemos subjetividad gracias a eso que nos hace diferentes y vivir el arte de maneras



Los aspectos centrales que los participantes apuntan de la experiencia formativa, se pueden resumir en las siguientes perspectivas:

FIGURA 5

Aprendizajes y experiencias, síntesis de la participación en el Festival de Cine Educativo (CINEDFEST, 2024)



Fuente: Elaboración propia con base en los testimonios del estudiantado participante de la FES Cuautitlán, UNAM, 2024.

- I. *Dificultades y colaboración:* Algunos estudiantes mencionan las dificultades de coordinar horarios y la diferencia entre trabajar en equipo y de manera individual. Apuntan que estas diferencias les permitieron aprender más sobre el trabajo en equipo y enfrentar los problemas de asignación de tareas y responsabilidades entre los participantes.



2. *Aprendizaje significativo:* Los estudiantes valoraron la actividad como interesante y laboriosa; además, destacan que les permitió aprender mucho y retener la información desarrollada en la asignatura más fácilmente gracias a la experiencia práctica.
3. *Integración de conocimientos:* Apreciaron cómo el proyecto incorporó elementos del semestre, no sólo como un aprendizaje relevante, sino en el sentido de que a partir de la producción fílmica pudieron integrar los diferentes temas abordados en el semestre. Esta integración se recupera a partir de la práctica del guión.
4. *Experiencia enriquecedora:* Los estudiantes destacan lo enriquecedor del proceso, desde la investigación hasta la edición, igual que la importancia de los roles en la producción audiovisual, con la que adquirieron diferentes responsabilidades y dieron seguimiento a la asignación de roles.
5. *Desarrollo de procesos de investigación y presentación:* Valoran la dinámica de la actividad, con énfasis en la profundidad de la investigación, lo que implicó trabajar el proyecto y la búsqueda de los mejores resultados para presentar un buen trabajo para el festival de cine.
6. *Favorece la creatividad e iniciativa:* La actividad los incita a desarrollar su creatividad y a realizar proyectos artísticos bajo la sensibilidad y apreciación fílmica.
7. *Satisfacción y superación de desafíos técnicos, de colaboración y personales.*
8. *Confianza y aprendizaje personal.*



9. *Difusión de conocimiento:* El cine les permitió compartir su pasión y transmitir conocimiento y emociones a una audiencia más amplia al tener amplia visibilidad internacional gracias a las plataformas en red y canales disponibles para la difusión del CINEDFEST.
10. *Aplicación del conocimiento teórico y práctico.*

NOTAS FINALES

Como dan constancia los testimonios de los participantes, los procesos de alfabetización fílmica para el desarrollo de las competencias de literacidad en éste y otros ámbitos resultan en un aprendizaje significativo, ya que implican el entretreído de diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que actúa en múltiples dimensiones para lograr los objetivos educativos planteados; pero también para favorecer la colaboración, la superación de barreras personales, integración de conocimiento, procesos de investigación-producción, desarrollo de la creatividad, aplicación de conocimiento teórico-práctico, entre otros.

El éxito de promover la alfabetidad fílmica a partir del fomento de la participación en iniciativas educativas como el CINEDFEST (Festival de Cine Educativo) demuestra el impacto positivo y de buenas prácticas en la educación en diseño en el nivel superior.

A través de proyectos de producción y análisis cinematográfico, los estudiantes no sólo aplican sus conocimientos teóricos en un contexto práctico, sino que también colaboran en equipos y desarrollan habilidades de resolución de problemas en un entorno creativo.



Este enfoque, aparte de enriquecer su experiencia educativa, prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo digital contemporáneo, donde la competencia para interpretar y crear contenido audiovisual es cada vez más relevante, además desarrollan sensibilidad estética.

Finalmente, la inclusión de la alfabetización fílmica debiera ser un tema de atención en la política educativa, para incorporarlo de manera formal al currículo escolar en diferentes niveles, debido a que puede contribuir significativamente a la equidad educativa al proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de su entorno socioeconómico, la oportunidad de adquirir habilidades esenciales para la era digital.

Al integrar la enseñanza del cine con otras formas de alfabetización mediática e informativa, se promueve un aprendizaje holístico que prepara a los estudiantes para ser ciudadanos críticos, capaces de navegar y contribuir de manera constructiva en un mundo cada vez más visual y digitalizado. Por ende, tiene un potencial educativo fundamental en la educación en diseño, el cual radica en proporcionar experiencias en contextos reales a los estudiantes, lo que les permitirá alcanzar la profesionalización.

Con la presentación de este caso, se espera favorecer e incentivar la participación cada vez más notable de la comunidad educativa en artes y diseño, con la meta de ampliar la visión y formación del estudiantado y de las positivas implicaciones de la literacidad fílmica y mediática.



Para cerrar, se extiende un agradecimiento a todo el estudiantado y profesores de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán y de la Facultad de Artes y Diseño, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

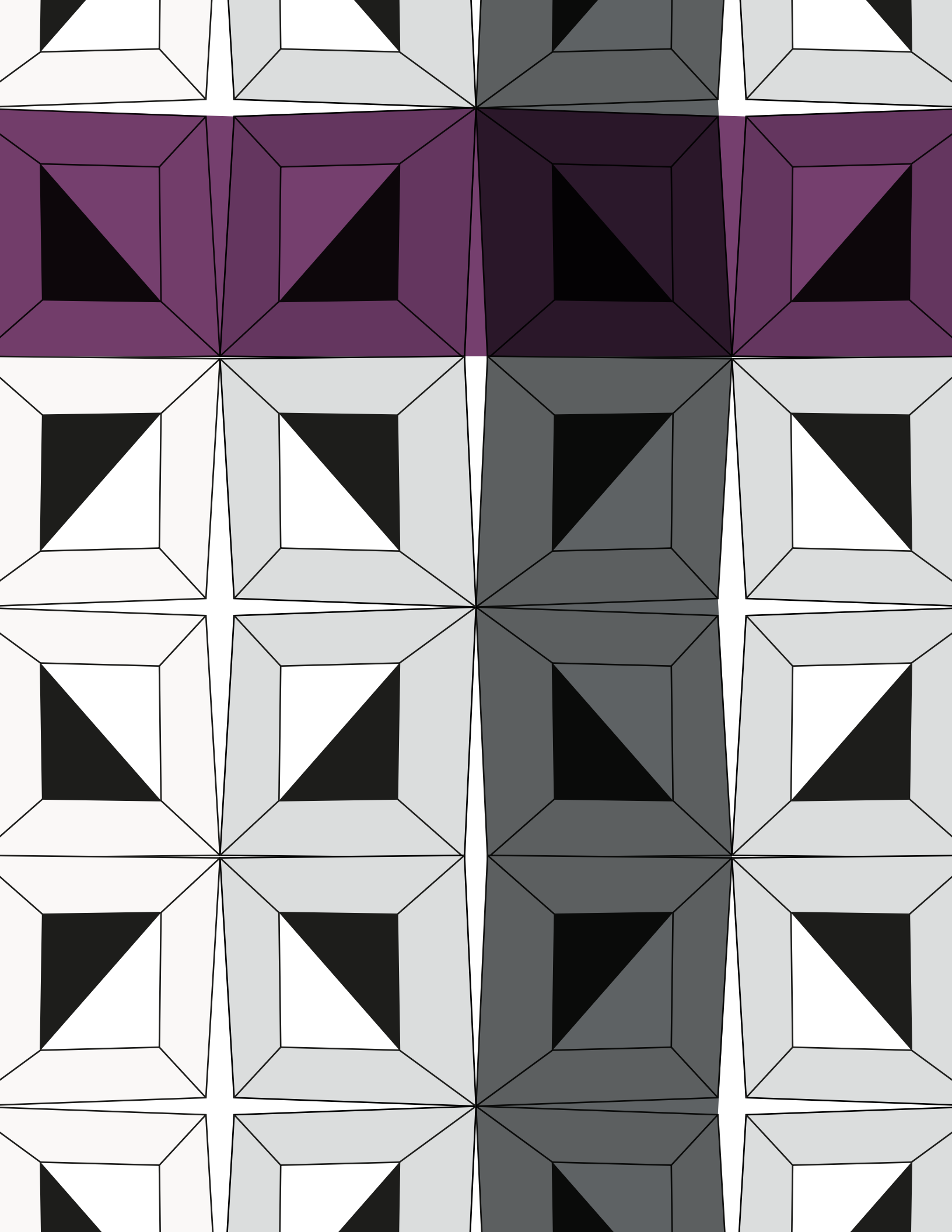
Especialmente al profesorado que ha impulsado la participación en el CINEDFEST por parte de la UNAM: Dr. Mario Antonio Barro Hernández (FAD, UNAM), líder y principal impulsor del CINEDFEST. Dra. Alma Elisa Delgado Coellar (FES Cuautitlán, UNAM), Mtra. Regina Guerrero (FAD, UNAM), L.D.C.V. Emmanuel Ruíz Martínez (FES Cuautitlán, UNAM), L.D.C.V. José Eduardo Andrade Santacruz (FES Cuautitlán, UNAM).

REFERENCIAS

- Barnés, H. (2021). ¿A quién le importa? La alfabetización mediática en los sistemas educativos internacionales. *Papeles de cineastas* (2). Unión de Cineastas. <https://uniondecineastas.es/wp-content/uploads/2022/04/papeles-de-cineastas-02-educacion-publica-union-de-cineastas.pdf>
- Barro, M. (2021). Alfabetización cinematográfica en América Latina y el Caribe. *Papeles de cineastas* (2). Unión de Cineastas. <https://uniondecineastas.es/wp-content/uploads/2022/04/papeles-de-cineastas-02-educacion-publica-union-de-cineastas.pdf>



- Barro, M. (2017). Usos didácticos del cine: Introducción al análisis. *Coursera*. <https://www.coursera.org/learn/usos-didacticos-del-cine/>
- CINEDFEST (2024). *Dossier, II.a Edición Festival Educativo de Cine*. <https://cinedfest.com/images/documentacion/DOSIER-CINE-DFEST-IIEDICION.pdf>
- Cosío Salazar, B. L. (2024). El cine en la escuela: de la diversión al aprendizaje intelectual. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1340 – 1347. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1676>
- Portalés, M. (2014). *Alfabetización cinematográfica en España. Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas*. [Tesis del Máster de Investigación en Comunicación y Periodismo]. Universidad Autónoma de Barcelona.





ACCIONES DESDE EL DISEÑO QUE CONSTRUYEN SOCIEDADES INCLUSIVAS, APUNTES DESDE EL AULA

Diana Elisa González Calderón

Este documento explora ciertos enfoques que para el diseño pueden contribuir a la creación de sociedades más inclusivas. Su reflexión desde la experiencia en el aula, no solo atiende a contenidos didácticos y a la manera como hemos entendido el hacer diseño, sino aborda un enfoque específico que debe permear en la formación misma.

Pensar la palabra diseño obliga a hacer un vínculo al término estrategia, pues es una oportunidad a la incidencia que marca un antes y un después de su aplicación. Pero el concepto de diseño más allá del anclaje teórico, se reflexiona desde el hacer y las posibilidades de conocimiento que de esta experiencia derivan. Por lo anterior, es que abundaré en lo que desde la experiencia de investigación he podido identificar como nuevos escenarios de reflexión que abonan a una sociedad inclusiva, lo que permite observar que el diseño como obra del ser humano, va también reflexionándose a medida que este evoluciona repensando su hacer.



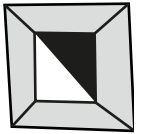
La agenda 2030 ha sido un evento transformador que tiene que ver con la consigna de “no dejar a nadie atrás”. Tal encomienda, obliga a gobiernos y sociedades a observar los rezagos históricos y estructurales en los que están diferentes grupos sociales, haciendo un llamado a los Estados a articular estrategias concretas de atención vinculadas a ciertos objetivos prioritarios. Un sistema que ha generado desigualdad y profundas heridas en el tejido social debe ser observado desde la complejidad. Comprometerse frente a esas vulnerabilidades, obliga a intervenir desde prácticas intersectoriales; y atenderlas favorecería un escenario de igualdad de derechos según señala el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014).

En nuestro contexto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 10. señala la obligatoriedad del goce y protección de derechos para toda persona:

“[...] todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece [...]

Así como queda asentada la mirada a la inclusión desde el rechazo a todo tipo de discriminación:

“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.” (Cámara de diputados, 1917).



De igual manera, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación aclara en su artículo 1 fracción III

“[...] se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo;

También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia [...]” (LFPED, 2003: 1-2).

Es así que la discriminación vulnera derechos humanos pues obstaculiza el desarrollo a partir de creencias, condición o pertenencia, situación que legitima un trato jerárquico y por lo tanto, desigual.

En nuestro contexto, la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) lleva a cabo muestreos significativos, en donde identifica que la apariencia es una de las causas frecuentes de discriminación (CONAPRED, 2017). Por su parte, INMUJERES en la “Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Resultados sobre mujeres” (2019) señala

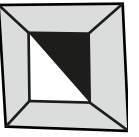


“Si las formas de discriminación por motivos de sexo se interrelacionan y potencian con la discriminación por edad, identidad étnica, condición de discapacidad, condición de pobreza, creencias religiosas, orientación sexual e identidad de género o región de residencia, entre otras, entonces las mujeres presentan desventajas que las hacen más vulnerables a situaciones de discriminación” (CONAPRED / IN-MUJERES, 2019).

Lo anterior, señala la pertinencia de explorar las diferencias en la experiencia desde el género, y como intervienen en esta asimetría social, a la vez que potencian la discriminación a medida que diversas condiciones de vida se cruzan en una misma persona, es decir, ser niña con alguna discapacidad y en condición de migrante irregular, eleva el nivel de vulnerabilidad.

Por lo tanto, se puede decir que hay un orden social que ha legitimado históricamente la subordinación. Es así que “[...] el derecho a la no discriminación está integrado por tres elementos: a) un trato desigual, b) un efecto negativo directo, y c) la ausencia de una razón aceptable que sustente la distinción, de tal forma que se produce una desigualdad no justificada” (Soberanes, 2010); pero es conveniente decir que no todo acto diferenciado discrimina. Dependiendo el caso, es necesaria la aplicación de diferencias que motiven acciones y políticas, tal es el caso de los ajustes razonables, así como medidas positivas y afirmativas. En ese sentido, se puede hablar de un trato preferencial que mejora la calidad de vida.

Por su parte, Santiago (2011) señala que para considerar la dignidad humana es imprescindible dar acceso a derechos y oportunidades a quienes han sido excluidos aplicando medidas de trato preferencial hasta que puedan disfrutarlos.



Es así que se reconoce la necesidad de incidir en la deconstrucción de estos paradigmas culturales que tienen significativa afectación por género, así como observar y atender a sectores sociales vulnerables en los que se reconoce un rezago estructural e histórico, lo que obliga a un trabajo amplio que desde la interseccionalidad, compromete acciones institucionales diversas, interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Es aquí donde el diseño, en específico el diseño de la comunicación y lo que acontece en las aulas como contenido y acción, dan cabida a la reflexión no solo de lo que genera como producto, sino de lo que acontece dentro del aula.

Por ello abordaré en las siguientes líneas dos ámbitos de reflexión: lo que esta consigna infiere en el diseño como paquete comunicativo, es decir su contenido; pero también lo que suma al propio acontecer como escenario formativo desde la consigna: no dejar a nada atrás.

ACERCA DEL ESPACIO REPRESENTADO

Definido por Dubois (1986) como el interior de la imagen o el espacio de contenido, cobija toda enunciación con sentido entre el escenario de emisión y recepción. Todo diseño de la comunicación visual es una acción enunciativa y por lo tanto, paquete informacional que no escapa de su espacio y tiempo. Pero toda imagen y enunciado mediático es un discurso cultural que habla de un tipo de relación, pensamiento y comprensión de la otredad, desde donde marca límites y permisiones a la mirada social. Y es en este punto que las



imágenes y el diseño de la comunicación adquieren responsabilidad al visibilizar pero también al omitir, validando sujetos que han sido excluidos del discurso de la cultura. Tal hecho, coadyuva a la protección de derechos de esos grupos sociales reconociéndoles desde la diversidad, así como desde la interseccionalidad.

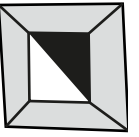
El reconocimiento de la diversidad humana es una demanda anclada en el uso de una tradicional mirada desde la hegemonía, que ha generado históricamente exclusión, discriminación, subestimación o subordinación desde los propios planteamientos simbólicos y narrativos con el que referimos la otredad.

Pero reconocer la diversidad como elemento de crecimiento social, debe fundamentarse en garantía de derechos humanos y equidad, así como de eliminación de barreras (Hurtado et Al. 2023).

Por lo que todo reconocimiento a la diversidad puede considerarse disruptivo a la mirada tradicional, al articular nuevas formas de enunciación de los cuerpos, de la idea de belleza, así como de lo humano.

En este sentido, el concepto de inclusión, “responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad a través de la participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general, en todos los procesos sociales y culturales de las comunidades” (Hurtado et Al., 2023, s/p).

Pero definir inclusión conlleva también referirla desde su opuesto, la exclusión; hecho que atenta contra los derechos e impide la participación.



Por lo tanto, lo que se busca es la eliminación de barreras y valoración de las diferencias como ganancia social y cultural, lo que es un reto para toda sociedad. De ahí que se reconoce al diseño y sus aportes al ejercicio de equidad al visibilizar a los históricamente excluidos, de aquí que cobra especial interés el diseño universal y por lo tanto, la accesibilidad.

“El diseño universal guía el alcance de la accesibilidad y sugiere hacer todos los elementos y espacios accesibles y utilizables por toda la gente, hasta el máximo grado posible. Al incorporar en el diseño de objetos y espacios construidos, las características necesarias para la gente con limitaciones, podemos hacerlas más seguras y fáciles de usar para todos y, así, más comercial y rentable” (Mace 1990 citado en Suárez, 2017).

Por su parte, la accesibilidad refiere al derecho de toda persona a entrar, salir, desplazarse o comunicarse de manera segura, autónoma y cómoda en los espacios, en el uso del mobiliario, transporte, así como con las comunicaciones (Gobierno de México, 2016).

Son siete los principios del diseño universal:

- **PRINCIPIO UNO: Uso Equitativo.** Refiere al diseño útil para cualquier persona independientemente de su condición, así como con información accesible.
- **PRINCIPIO 2: Uso Flexible.** aborda un amplio rango de preferencias y capacidades adaptándose al uso en distintos momentos y necesidades.
- **PRINCIPIO 3: Uso Simple e Intuitivo.** Refiere ser de fácil comprensión, sin necesidad de experiencia previa, así como conocimiento o habilidad.



- **PRINCIPIO 4:** Información Perceptible. Diseño que se comunica al usuario de manera eficaz y favorece la decodificación de la información.
- **PRINCIPIO 5:** Tolerancia al Error. El diseño considera todo riesgo posible y este riesgo se minimiza.
- **PRINCIPIO 6:** El mínimo esfuerzo. Diseño cómodo y de mínimo esfuerzo físico para su uso. Este principio aplicado al diseño de la comunicación visual, refiere a una rápida comprensión de la información
- **PRINCIPIO 7:** Adecuado tamaño de aproximación y uso. Diseño accesible desde cualquier tamaño o postura, o movilidad.

Por lo anterior, es que el diseño universal es un diseño pensado para cualquiera (Suárez, 2017, pág.2).

La imagen y el diseño tienen mucho que ver en procesos de inclusión social en tanto participan en el terreno de lo visible al validar presencia; pero aún más: el ejercicio enunciativo desde la subjetividad, provoca una apropiación de la representación por el sujeto, siendo un ejercicio negado históricamente a las minorías. Ejemplo de lo anterior, es posible vislumbrarlo en la historia de las mujeres: de Sofonisba Anguissola que en 1556 se pinta mirando de frente y en acción, a una Frida Kahlo o Jo Spence que transitan sus enfermedades desde la mostración de la imagen de sus cuerpos dolientes, siendo autoras de su propia representación.

Anguissola no solo se permitió pintar a una mujer en acción, se representó a sí misma. Fue dueña de su mirada, dueña del espacio y de su cuerpo, al tiempo que mirar de frente era más bien una acción prohibida en tal momento histórico. Su aporte, es un adelanto



significativo a la historia de las mujeres: ser dueñas de su imagen (González-Calderón y Zimbrón, 2023). Al igual que Kahlo o Spence, quienes no solo deconstruyeron un ideal de mujer-objeto, pasiva; utilizaron su historia de vida para el autoconocimiento frente a una experiencia límite para ambas, en donde el cuerpo doliente adquiere nuevos significados al ser más bien una práctica reivindicativa del dolor y de la experiencia del cuerpo a partir de ello. En este sentido, es necesario reconocer lo que aporta la experiencia crip como vocablo que critica los corporismos y capacitismos, así como la postura queer al tiempo de ser resistencia política.

Las posturas señaladas tienen un gran valor social y cultural al mostrar territorios reflexivos frente a la configuración de la otredad, es un asomarse al vacío en el escenario de las representaciones, pues deben configurarse a partir de una ausencia de referentes.

Annete Kuhn (1991) desde su estudio sobre cine de mujeres ya lo refería: mientras haya más mujeres trabajando en terrenos creativos y específicamente vinculados a la cultura visual, podrá hablarse de una transformación cultural.

Las primeras diferencias vienen de la no generalización. El uso del plural contra el singular a manera de visibilizar la experiencia diversa. Lo anterior refiere a la visibilización de mujeres, niñas, personas en entornos y condiciones de vida diversos: discapacidad, raza, creencias, migración, incluso geografía. Ejemplo de lo anterior recae en la visibilización de un fenotipo concreto en las narraciones mediáticas, o bien, el que toda narración cinematográfica ocurra principalmente en Nueva York. Tal demanda, solo muestra lo limitadas y estáticas que han sido las representaciones a nivel histórico, así como alejadas de la experiencia real.



Por otro lado, la palabra es parte de esta imposibilidad frente al reconocimiento de la diversidad al estar cimentada en una construcción patriarcal del lenguaje. El uso de lenguaje incluyente tiene la consigna de reconocer esa experiencia diversa, a la vez de reconocer que el lenguaje como toda obra del ser humano, está viva y en constante cambio.

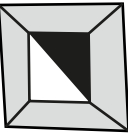
Ella, el o elle es más que un juego de palabras. Es un acto político a favor del reconocimiento de la diversidad, necesario ante una historia plagada de censura y silencios ante lo que no se alinea a la "normalidad" social.

Y es que ante un ser humano que se reflexiona, y por lo tanto, ante una sociedad que evoluciona, ¿cómo posicionarse ante la ausencia de referentes culturales? ... ¿cómo se nombra entonces lo innombrable?

Es en este sentido que el diseño de la comunicación, el escenario de las imágenes y los medios toma especial importancia por la incidencia en la construcción de esos referentes.

El cuerpo de las mujeres ha sido visto como un espectáculo codificado desde planos y enfoques y fragmentación, pues responde a un imaginario anclado desde la mirada masculina.

Si bien, el escenario de lo público se ha vinculado a las masculinidades y el escenario de lo privado a las feminidades, la incursión de las mujeres en el ámbito público se ha codificado desde un ejercicio masculinizante, lo que denota el vacío de referentes más allá de los establecidos. Por lo que la idea de belleza, fealdad, bien, mal, y deber ser, emerge a partir de imaginarios masculinos anclados en un sistema patriarcal, adultocentrista, capacitista, hegemónico y por lo tanto excluyente y discriminatorio.



Nuevamente: ¿Cómo escapamos de un lenguaje que limita e invisibiliza?

No se nombra lo que no existe. Y esta visibilización necesaria, apunta al diseño de las imágenes como una necesidad para la agenda de las mujeres, y por supuesto, para todo grupo vulnerable.

Es así que a lo largo de la historia, no han sido solo las mujeres quienes han tenido esta duda sobre la imagen que las representa, tal es el caso de las personas con discapacidad, migrantes, infancias, quienes han sido también imaginadas y pocas convocadas a participar en su propia definición. En este sentido, la participación de los diversos grupos vulnerables es una premisa de inclusión, así como obligación para toda acción diseñada que toque su vida pues es una manera de reconocer presencia, y en esto, la imagen y el diseño tienen mucho ver.

A nivel cultural, el escenario de las representaciones es un territorio potente que construye imaginarios, a la vez que muestra cierta mirada que la ha codificado para darle sentido. Es decir, no escapa de lo ideológico por lo que habla de una realidad observada desde una mirada particular.

“La idea de que la representación es un espejo, un instrumento y una síntesis nace de concebirla como mera re-presentación: algo que en un momento no está (la realidad) pero que vuelve bajo otra forma (la imagen)” (Casetti, 2000:234).

En la experiencia de los medios, estas representaciones suelen ser aprehendidas lo que conlleva un aprendizaje intrínseco que dota de una carga simbólica eso que representa bajo un marco de valores; siendo que muchas representaciones no escapan del uso de estereo-



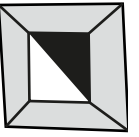
tipos al simplificar la realidad que representan (Tuñón, 2000), a la vez de tener un papel significativo en la construcción de escenarios de vida, así como identidades, codificadas a partir de cierta estética y del conocimiento (Torres, 2008). Es decir, la crítica sobre el valor ideológico de las representaciones mediáticas se fundamenta en como se han ideado y practicado” (Casetti, 2000).

De aquí la importancia de reflexionar e incidir desde el escenario de las imágenes y los medios en la construcción de nuevos escenarios de relación con la otredad, mismos que escapen de una mirada estigmatizante y limitativa; sino más bien, que abone al reconocimiento de la experiencia humana diversa.

En este sentido, pensar en un diseño con perspectiva de inclusión conlleva a entenderlo accesible para cualquiera independientemente de su condición de vida, lo que obliga a que cualquier objeto o mensaje debe cumplir su función. En el caso del diseño de la comunicación es facilitar la visualidad, al igual que la movilidad en la virtualidad que debe contemplar recursos especiales de color, resolución y dimensión, así como de interacción.

Por ello, es de reconocer el mandato que la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en México (LFPED, 2003), para entender las acciones preventivas y compensatorias según se señala en la Ley.

Sin duda, es necesario reconocer que el diseño de las imágenes y la comunicación desde esta perspectiva, no trabaja más allá que solo apariencia pues es capaz de detonar emociones. Es por ello que se visibiliza la labor de diseño como constructor de nuevas realidades y escenarios, pues podría abonar a la ruptura de paradigmas que por desconocimiento o con intención, excluyen y segregan.



ACERCA DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA

Este documento busca fortalecer la reflexión sobre la importancia de visibilizar a los diferentes grupos sociales en situación de vulnerabilidad y por ello se puso especial énfasis en el concepto de representación, y aunque éste no escapa de ser nominación ideológica, puede aportar interesantes cambios al paradigma desde donde se mira a todo sujeto social.

Sin embargo, tal trabajo con grupos vulnerables no es un territorio lejano al que se accede a manera de misión, pues tal vulnerabilidad también es posible identificarla y atenderla desde el ejercicio del aula.

La práctica educativa desde la inclusión, obliga a entender el aula como un espacio que favorece la práctica independientemente de las habilidades o cualquier condición que el estudiante tenga y a partir de llevar a cabo los ajustes razonables. Estos ajustes, deben ser observados a la luz de una mirada integral: los espacios, el mobiliario, los programas, materiales didácticos, sistema de evaluación, así como los docentes; ajustes que facilitarían la práctica y acceso a una educación equitativa.

“Se entiende por Ajuste razonable las modificaciones y adaptaciones con ayudas técnicas necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida a la UAEM y a la Unidad Académica correspondiente. Se aplican cuando se requieran dichos ajustes razonables para aspirantes, estudiantes y egresados con discapacidad para permitir el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás estudiantes; y además, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (UAEM, 2020, pág 15).



Dichos ajustes razonables implican también un diseño que contemple la diversidad humana de esos estudiantes y docentes en el aula, considerando los apoyos necesarios para el logro del aprendizaje, así como las adaptaciones y modificaciones que se requiera.

Señala la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación:

“Artículo 15 Ter. Las medidas de nivelación son aquellas que buscan hacer efectivo el acceso de todas las personas a la igualdad real de oportunidades eliminando las barreras físicas, comunicacionales, normativas o de otro tipo, que obstaculizan el ejercicio de derechos y libertades prioritariamente a las mujeres y a los grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad” (LFPED, 2003: 6).

Tales adaptaciones deben considerar el uso de métodos de aprendizaje diferenciado, el apoyo de tecnología ante necesidades diversas, así como estrategias colaborativas que promuevan la participación, no solo en el aula, sino desde la experiencia de casa, fortaleciendo el objetivo de aprendizaje.

Lo anterior, es sin duda una reflexión necesaria ante

“El reconocimiento de los estudiantes como sujetos diversos en todos los aspectos, cultura, religión, raza, género, capacidades, requerimientos, intereses, motivaciones y demás, dio origen a la necesidad de ofrecer una educación para todos, sin discriminación ni restricciones. Una educación inclusiva donde todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Blanco, 2008 en Hurtado et. Al, 2023).

Es así que la inclusión desde la experiencia en el aula y pensada desde la diversidad humana, enriquece la experiencia de quienes ahí participan. Lo anterior, requiere de un compromiso amplio y de



continua capacitación, así como de ajustes en el camino, mismo que lleve a la mejora continua.

“Un aula diversa desde el punto de vista cultural no solo será más inclusiva, sino que potenciará además el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Un entorno de trabajo multicultural no solo será más innovador, sino que será además más productivo y más rentable económicamente” (Unesco, 2019).

En la aplicabilidad dentro de la enseñanza del diseño se identifican una ausencia de proyectos vinculados a las temáticas que atiendan problemáticas de grupos vulnerables. Las unidades de aprendizaje del área de diseño tienen oportunidad de llevar estos casos reales al desarrollo de proyectos y fortalecer la comprensión de la complejidad temática desde el trabajo colaborativo con otras unidades de aprendizaje.

No solo es nombrar desde las imágenes, es como se nombra. Es lo que se narra a partir de las palabras y las imágenes sin vulnerar derechos, sin discriminar, sin excluir, sin revictimizar.

Lo anterior, enfrenta la dificultad en el aula ante la sensibilización y conocimiento en temáticas concretas como grupos vulnerables, género, derechos humanos, vulnerabilidad o inclusión, al igual que el papel de los docentes como inductores de proyectos donde puedan brindar las consideraciones conceptuales, teóricas, normativas, entre otras.

Ante esto, es necesario el vínculo con investigadores para que pueda fortalecerse la sinergia desde la práctica colaborativa, al tiempo que formativa en los participantes. Y aún más: los estudios de la imagen y la comunicación en apoyo a las problemáticas de grupos



vulnerables, enfrenta una oportunidad que debería ser retomada, pues posiciona al diseño más allá del manejo técnico, y lo presenta mas bien como un estrategia ante problemáticas sociales, en donde el aporte visibiliza la función social de la disciplina, lo que marca un antes y un después.

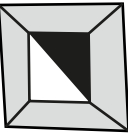
Sin duda, explorar estos temas desde la experiencia en el aula, al respecto del diseño inclusivo, fortalece el tejido social y fomenta comunidades cohesivas.

CONCLUSIONES

Este documento ha pretendido aportar a la complejidad del objeto diseñado desde la premisa “no dejar a nadie atrás”, lo que reta al diseño a reflexionar su práctica, objeto y por supuesto compromiso con las grandes problemáticas sociales, y en especifico, en el trabajo con grupos vulnerables al ser sectores sociales históricamente invisibilizados a la protección de sus derechos humanos, de aquí la importancia de resaltar la perspectiva de la no discriminación.

El diseño debe ir evolucionando a la par de las sociedades pues no puede escapar de un discurso cultural, social y político que determina su contexto. Su propia definición y alcance ha ido trasmutando a donde los avances tecnológicos y conocimiento han ido marcando línea, al igual que los tiempos van marcando ruta a las sociedades.

De aquí que se considere pertinente la reflexión sobre la responsabilidad del diseño frente a la segmentación y mirada desde la discriminación, lo que es favorable a la incidencia a favor de una sociedad más equitativa y justa.



Sin duda, hay un rezago y vulneración estructural con muchos grupos sociales y sin duda, el diseño puede abonar a un cambio. Por lo anterior, es que este tipo de contenidos deberían ser considerados en el aula, así como en la práctica de diseñadores en formación, pues podría impulsarse un aporte a ese cambio de paradigma necesario, tal es el caso del llamado “no dejar a nadie atrás” a favor de grupos vulnerables y la incidencia a favor de su desarrollo. No es tarea fácil y el diseño más bien coadyuva con otras áreas ante la complejidad de una agenda social. Visibilizar, sensibilizar e incidir con estrategia es una ruta posible.

Los nuevos tiempos obligan a reflexionar saberes y confrontar paradigmas: desde el diseño de la comunicación y las imágenes generadas a las prácticas educativas. “No dejar a nadie atrás” es una obligación en la agenda pública e imprescindible desde cualquier trinchera.

Por lo tanto, una disciplina que se reflexiona contra la discriminación y a favor de la inclusión como en este documento se ha pretendido, no da respuesta a necesidades, coadyuva a la protección de los derechos del ser humano.

REFERENCIAS

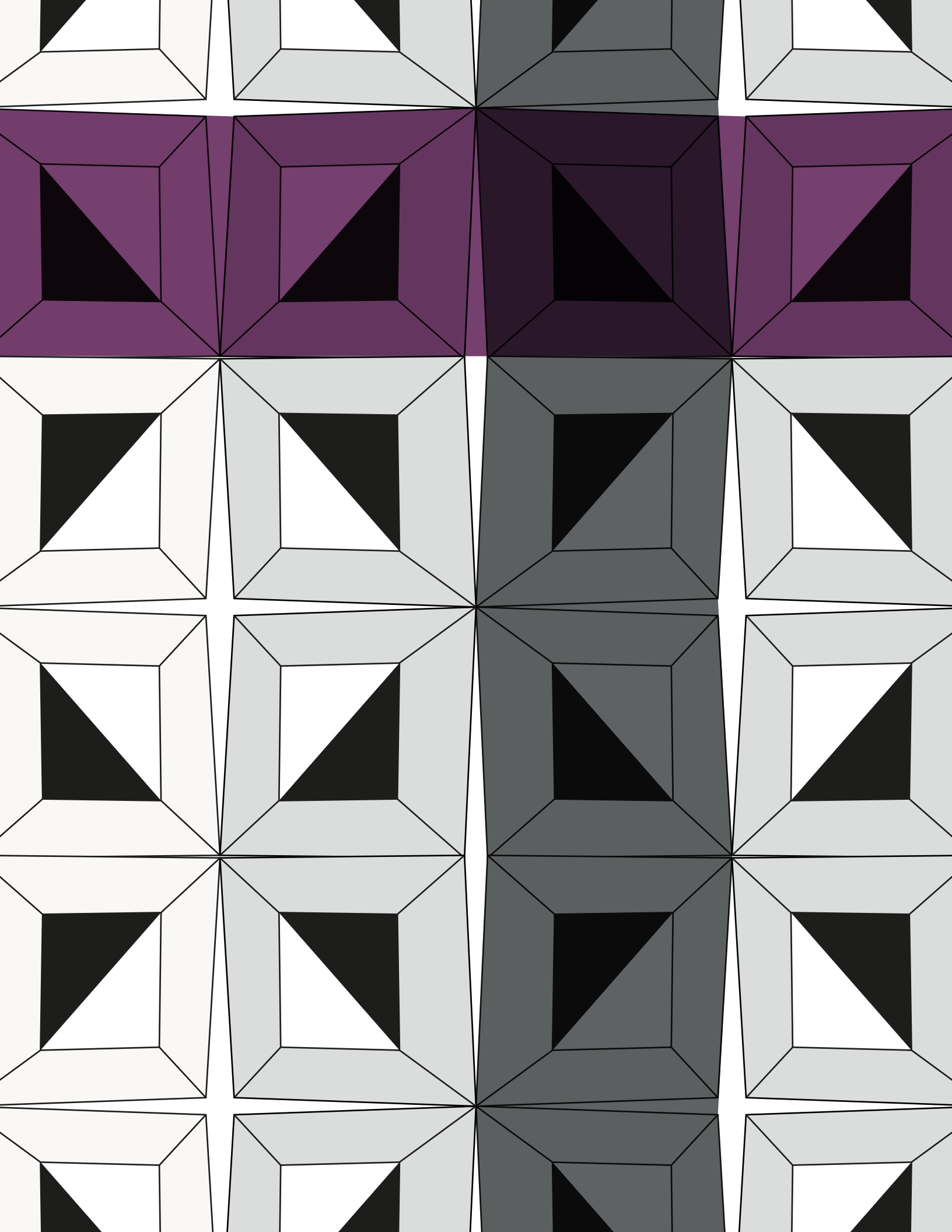
- Casetti, F. (2000): *“Teorías del cine”*. Madrid. Cátedra.
- Conapred (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. Principales resultados. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/358027/enadis2017_resultados.pdf> [Consulta junio 2024].



- Conapred / Inmujeres (2019). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Resultados sobre mujeres*. México. Consejo Nacional para prevenir la Discriminación / Instituto Nacional de la mujeres <<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ENADIS%202017%20electronico.pdf>>
- Cámara de Diputados. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General de Servicios Parlamentarios. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> [Consulta: mayo 2024]
- Dubois, P. (1986): *El acto fotográfico: de la representación a la recepción*. España: Paidós. ENERC. (s/a): “Análisis de lenguaje cinematográfico” Argentina.
- Gobierno de México (2016) *Hablemos de Diseño Universal*. <https://www.gob.mx/conadis/articulos/disenio-universal> [Consulta: junio 2024]
- González-Calderón, D.E. y Zimbrón, M.E. (2023) *Una mirada a la inclusión en los estudios de la imagen* en “A propósito del Diseño”. Editorial Bonilla Artigas / UAEM. ISBN:978-607-891-891-1
- LFPED (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en México*. México.
- Hurtado Maya, A.; Montoya Martínez, M.; Valencia López, Á.; Calzada Londoño, G. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Kuhn, A. (1991): “Cine de mujeres. Feminismo y cine” en *Signo e imagen* 25. Madrid: Cátedra
- PNUD. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. PNUD.



- Santiago, M. (2011). *Acciones afirmativas*. México. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
- Soberanes Fernández, J. (2010). “Igualdad, discriminación y tolerancia en México” en *Cuestiones constitucionales*, (22), 261-274. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI405-91932010000100009&lng=es&tlng=es [Consulta: julio 2024]
- Suárez, Roxana (2017). “Pensar y diseñar en plural. Los siete principios del diseño universal” en *Revista Digital Universitaria*, Vol. 18, Núm. 4, México, UNAM <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num4/art30> [Consulta: junio 2024]
- Torres, P. (2008): “La recepción del cine mexicano y las construcciones de género, ¿formación de una audiencia nacional?” en *Revista de estudios de género. La ventana*, núm. 27. pp. 58-103
- Tuñón, J. (2000): *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*. México: CONACULTA, IMCINE.
- UAEM (2020). *Lineamientos en materia de ajustes razonables y ayudas técnicas para personas con discapacidad que aspiran a ingresar, revalidar, o solicitar equivalencia de estudios de tipo medio superior y licenciatura que se imparten en la UAEM*. unidad para la inclusión educativa y atención a la diversidad. Universidad Autónoma de Morelos. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/unidad-para-la-inclusion-educativa-y-atencion-a-la-diversidad/files/LINEAMIENTOS.pdf> [Consulta: junio 2024]
- UNESCO (2019). “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo” en *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* <https://es.unesco.org/commemorations/culturaldiversityday/2020> [Consulta: mayo 2024]





ESTUDIO PLUMILLA, UN MICRO MODELO DE APRENDIZAJES, AUTOGESTIVO Y DE VINCULACIÓN ESTUDIANTIL DESDE LA INVESTIGACIÓN - PRODUCCIÓN

José Luis Diego Hernández Ocampo

RESUMEN

El presente artículo, tiene como propósito compartir una experiencia de aprendizajes autogestivos, que integra a alumnas y alumnos de manera colectiva y colaborativa, en prácticas de investigación – producción sobre temas relacionados con la caricatura y la historia en México y el mundo. Se parte del principio que es posible generar espacios académicos de esta naturaleza, fuera de los lugares convencionales de la escuela tradicional, en el que los alumnos sean protagonistas activos de su propio aprendizaje y en tareas que les resulten atractivas y trascendentes para su formación profesional, más allá del campo temático que se aborda.

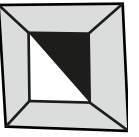


ABSTRACT

The purpose of this article is to share a self-managed learning experience, which integrates students collectively and collaboratively, in research-production practices on topics related to caricature and comics in Mexico and the world. It is based on the principle that it is possible to generate academic spaces of this nature, outside the conventional places of the traditional school, in which students are active protagonists of their own learning and in tasks that they find attractive and transcendent for their professional training, beyond the thematic field that is addressed.

INTRODUCCIÓN

Estudio Plumilla (EP) se fundó con el objetivo de vincular al estudiantado en dinámicas de aprendizaje desde la investigación y producción, de forma distinta y cautivadora, a partir de considerar que los nuevos paradigmas educativos deben enfocarse en los micro espacios de aprendizaje: reconociendo que en cualquier entorno y en cualquier momento se presentan experiencias de aprendizajes o, dicho de otro manera, cualquier entorno, cualquier momento es una oportunidad para los aprendizajes. En este caso específico, las tareas de investigación están orientadas a temas relacionados con la caricatura y la historieta en México y a nivel mundial; por su parte, las actividades de producción se centran en el diseño de mensajes visuales configurados con caricaturas o historietas. Ahora bien, para lograr articular estos objetivos en las prácticas concretas, se



instituyó el programa de servicio social, *Investigación y realización de caricaturas e historietas para el diseño de productos de comunicación visual*, con sede en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

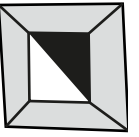
La selección del campo de la investigación y producción no fue arbitraria, corresponde a la necesidad de captar el interés de las y los alumnos de la carrera de Diseño y Comunicación Visual, en sus modalidades presencial y a distancia, de la FESC, principalmente, que cursaron o cursan las asignaturas optativas-formativas de *Caricatura e Historieta*, impartidas en los semestres séptimo y octavo, respectivamente. Hasta antes de la creación de EP no existía una oferta de espacios académicos que permitiera a estos alumnos interesados en la caricatura e historieta involucrarse en proyectos académicos que les permita desarrollar y confrontar sus habilidades y conocimientos adquiridos en estas áreas de la expresión visual. Es importante destacar que a través del mencionado programa de Servicio Social se ha logrado integrar alumnas y alumnos de otras carreras como las de periodismo, y de otras facultades o universidades privadas.

ESTUDIO PLUMILLA. DATOS REFERENCIALES

EP es una colectividad académica autónoma dedicada a la investigación, estudio, producción y difusión de caricaturas e historietas en México y el mundo. Nace en 2020 en la FESC, con la finalidad de vincular al alumnado, a través de programas de servicio social, primordialmente en las siguientes tareas:



- Diseñar mensajes con historietas y/o caricaturas que resuelvan problemáticas de comunicación al interior de la facultad y en otros ámbitos sociales fuera de ella; adicionalmente, aprovechando su lenguaje amigable con los destinatarios, fomentar identidad y estrechar vínculos entre las comunidades.
- Llevar a cabo distintas investigaciones centradas en este campo de la comunicación visual, así como crear una amplia base de datos con información sobre libros o tesis que se hayan escrito respecto a estos temas, ya sean investigaciones históricas, análisis, obras de autor, entre otros, cuya consulta sea abierta a investigadores, estudiantes e interesados en general, para propiciar líneas de estudio en torno a la caricatura e historieta (y la novela gráfica). Asimismo, aportar a su apreciación y reconocimiento entre la sociedad como manifestaciones culturales vivas de la comunicación.
- Organizar eventos con autoras y autores de estas expresiones con la intención de conocer sus experiencias creativas, laborales, por mencionar algunas, y compartirlas con la comunidad estudiantil y público en general, así como organizar encuentros o concursos que promuevan su uso y vigencia.
- Difundir las investigaciones e información sobre las actividades organizadas a través de las redes sociales oficiales con las que cuenta EP^[1], en breve tiempo se sumará una página Web, actualmente en construcción.



En marzo de ese año se anunció la creación del proyecto por parte de la Dirección de la Facultad^[2]. Sin embargo, la pandemia del Covid-19 impidió una posterior presentación del comienzo de actividades. No obstante, se iniciaron las tareas de manera virtual y se mantuvo la continuidad en esta modalidad hasta concluido el periodo de confinamiento sanitario. Actualmente, las actividades se desarrollan de manera híbrida.

En cuanto a la estructura organizacional, ésta consta de una Dirección General, una Subdirección General y tres Direcciones formadas por tres Departamentos cada una de ellas:

Dirección de Investigación, Creatividad y Enlace Académico.

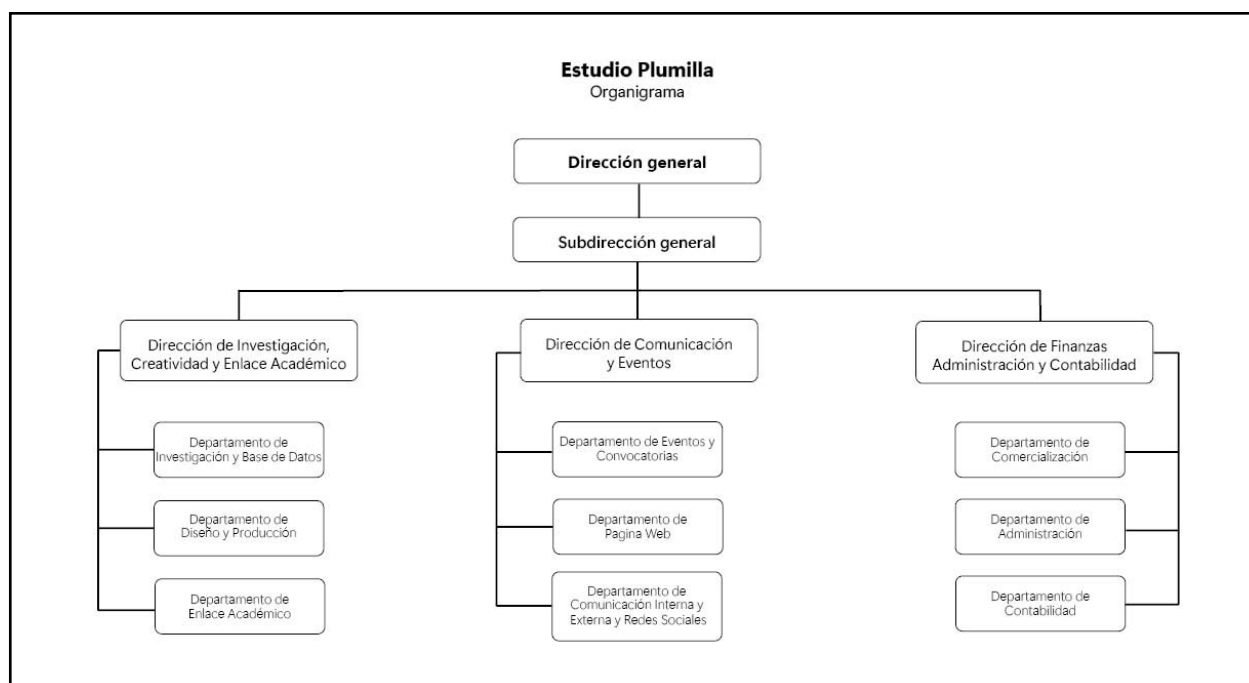
- *Departamento de Investigación y Base de Datos.*
- *Departamento de Diseño y Producción.*
- *Departamento de enlace académico.*

Dirección de Comunicación y Eventos.

- *Departamento de Eventos y Convocatorias.*
- *Departamento de Pagina Web.*
- *Departamento de Comunicación Interna y Externa, y Redes Sociales.*

Dirección de Finanzas, Administración y Contabilidad.

- *Departamento de Comercialización.*
- *Departamento de Administración.*
- *Departamento de Contabilidad.*



La subdirección general y las direcciones son encabezadas por alumnas o alumnos que han concluido su servicio social en el programa y desean continuar laborando en las diferentes tareas. Los departamentos son conformados exclusivamente por prestadores de servicio social, el de mayor tiempo en el programa es titular de ese departamento, cuando concluye, su responsabilidad y experiencia se transfiere al siguiente integrante de ese sector con más antigüedad y así sucesivamente. Por ello, es necesario que participen al menos dos prestadores de servicio en cada departamento de manera escalonada, para mantener la continuidad y eficaz operatividad de las actividades.

Quienes desean realizar su servicio social son informados sobre las áreas disponibles y tienen libertad de proponer dónde insertarse considerando tres aspectos: sus propios intereses de desarrollo,



sus habilidades y perfil académico, y las necesidades de EP. Todas las actividades son colectivas y colaborativas, de tal manera que la participación es integral; es decir, desempeñan quehaceres de otras áreas teniendo como primordial responsabilidad los que corresponden a su departamento. Desde su origen, la organización se estructuró para articular orgánicamente todas las direcciones y sus respectivos departamentos, e implicar las esferas del conocimiento del Diseño y la Comunicación Visual: producción, investigación, estudio y difusión. Es menester destacar que a la fecha han realizado su servicio social más de cincuenta alumnas y alumnos.

INVESTIGACIONES, PRODUCCIÓN, EVENTOS

INVESTIGACIONES

Hasta el momento de escribir este artículo, en EP se han realizado las siguientes investigaciones:

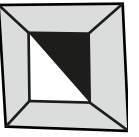
- Mujeres caricaturistas en América Latina, una exploración concentrada en esta región del mundo, la cual arrojó datos de 46 autoras de 21 países que se dedican profesionalmente a esta actividad. Los resultados de la investigación se publicaron en la *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, no 5 marzo – junio, tomo II, 2022, p, 29. El documento contiene datos sobre su formación educativa, instituciones académicas en donde cursaron estudios, medios donde publican sus obras, líneas temáticas en sus trabajos, lugar de residencia, entre otros puntos.



- Mujeres Historietistas en América Latina. Manteniendo la misma metodología y parámetros de búsqueda de la investigación anterior; a saber, indagando en fuentes digitales, incluyendo redes sociales y páginas web, se obtuvieron referencias de 55 autoras historietistas de 17 países.
- Base de datos, consiste en recopilar información sobre libros y tesis que se han escrito referente a caricatura, historieta y novela gráfica, contemplando para su catalogación factores clave como la temática, es decir si se trata de un catálogo de obra, una investigación histórica, sobre un autor en particular o un estudio teórico. Asimismo, su localización en las bibliotecas del país, ya sea de instituciones públicas, privadas o escuelas. Dicha investigación será de consulta libre a través de la página web que, como se ha señalado, se encuentra en construcción. En esta base de datos se descartan las publicaciones de historietas o cómics que se han producido a lo largo del tiempo, solo se acopian estudios e investigaciones.

Su elaboración es permanente, lo cual requiere de un tiempo y esfuerzo excepcionales debido a que surgen nuevos libros y tesis en México y el mundo. El compromiso es llevar un registro actualizado de todos ellos.

- En el momento que se escribe este artículo, se encuentra en curso una investigación sobre la caricatura política durante el movimiento estudiantil de 1968 en México, enfocándose en las obras casi todas anónimas, creadas por los mismos jóvenes manifestantes y difundidas en sus propios medios como lonas,



pintas, hojas volante, etc., Se omiten las realizadas por caricaturistas profesionales y publicadas en los medios formales de comunicación, léase periódicos, revistas.

- Se diseña también una la investigación sobre el *Salón de la Caricatura Mexicana*, ubicado en lo que se conoció como el *Foro Isabelino*, en la calle Sullivan número 43, de la Ciudad de México, durante los años 80s y 90s, antecedente del *Museo de la Caricatura* y del *Museo del Estanquillo* (actualmente dos importantes recintos dedicados a la caricatura y la historieta en este país), con el fin de recuperar la memoria de ese significativo espacio, dedicado a una de las expresiones culturales más arraigadas entre la población y excluida en ese tiempo de las salas de exposición formales por considerarla diferente al arte o bien arte menor.

EVENTOS

A lo largo de estos años se han realizado dos eventos anuales, ambos se encuentran actualmente en en su cuarta edición.

- *Plumilla Unidas*, se lleva a cabo los primeros días del mes de marzo, en el contexto social del activismo feminista del día internacional de la mujer. Durante los cuatro años que tiene su organización, los formatos han variado, no obstante, siempre giran en torno al tema central: mujeres autoras de caricaturas e historietas. Entre las actividades que se han presentado destacan: en 2024, charla con la caricaturista política



eLe, colaboradora del portal Opinión 51 (un medio dirigido e integrado solo por mujeres) y de la cadena de radio MVS; también, concurso de caricaturas hechas por mujeres (Imágenes 1-2). En 2023, el evento consistió en la presentación de una video-exposición y debate de las investigaciones sobre mujeres autoras de historietas y caricaturas en América Latina (Imagen 3); en 2022, conferencia con autoras de cómics (Imagen 4); entre otras. Algunas ocasiones las presentaciones son vía zoom, otras presenciales, en los foros del Campo Uno de la FESC.



Estudio Plumilla
te invita al evento:



**CHARLA CON...
eLe Caricaturista**

Aula Magna Campo 1, Fes Cuautitlán, UNAM

6 MARZO 13:00hrs

@estudioplumilla

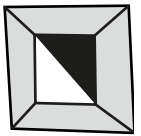
**CONCURSO PARA
MUJERES CARICATURISTAS
PLUMILLAS UNIDAS 2024.**

Participa con algún trabajo de tu autoría con temática:

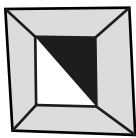
- a) Caricatura de personaje.
- b) Caricatura de tema libre.

Envía tus trabajos al correo
buzonplumilla@gmail.com

FECHA LIMITE 19 DE FEBRERO



• Encuentro Estudiantil de Tira, Historieta y Novela Gráfica, como su nombre lo indica, se trata de una convocatoria dirigida a jóvenes de México y el mundo, con el propósito de incentivar el uso de estos medios de expresión y su vigencia como forma de comunicación. Aun cuando no es un concurso, se les informa a los participantes que habrá una selección de los mejores trabajos y estos se exhibirán durante la entrega de reconocimientos. Generalmente el evento se ha organizado en el segundo semestre del año, en los foros de la FESC, y se aprovecha la ocasión para invitar a autores y autoras destacadas en el medio para hablar de su experiencia profesional, su proceso creativo, técnica, tips, etc. (Imágenes 5-6-7).



TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS

Encuentro Estudiantil de
TIRA, HISTORIETA Y NOVELA GRÁFICA

En el marco de las actividades del programa de servicio social "Investigación y Realización de Caricaturas e Historietas para el Diseño de Productos de Comunicación Visual" de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, se invita a participar con sus mejores obras a las alumnas y alumnos de las diferentes instituciones educativas de nivel Medio Superior y Superior.

Objetivo: Reconocer al lenguaje de la tira, historieta y novela gráfica como un recurso vigente y eficaz de la comunicación visual, así como dar a conocer sus cualidades comunicativas y artísticas a través del trabajo que realiza el estudiantado en este campo.

BASES

- 1) Podrán participar todos los alumnos y las alumnas de nivel Medio Superior y Superior provenientes de cualquier institución educativa dentro y fuera de la República Mexicana.
- 2) Las obras podrán ser individuales o colectivas y podrán participar con uno o más trabajos en las siguientes categorías:
 - a) Tira
 - b) Historieta
 - c) Novela Gráfica
- 3) El tema es libre y los participantes podrán presentar obras con una historia inédita o no, la cual deberá ser de su propia autoría.
- 4) La técnica creativa es libre (digital o tradicional: color o blanco y negro).
- 5) Enviar sus trabajos en formato JPG con una resolución de 72 dpi y 2481 píxeles cada imagen o página; el nombre del archivo estará compuesto por el título de la obra seguido del nombre o apellidos del participante o colectivo. En caso de tener dificultades al cargar sus archivos, favor de enviar un mensaje al correo basosocial@unam.mx.
- 6) La fecha para el registro y admisión de los trabajos finaliza el día 25 de noviembre a las 23:59 hrs del Centro de México.
- 7) Los trabajos serán publicados a partir del día 2 de diciembre en las diferentes redes sociales del programa del Servicio Social que promueve el evento.
- 8) Cada participante es dueño de los derechos sobre su trabajo y autoría al servicio social "Investigación y Realización de Caricaturas e Historietas para el diseño de productos de comunicación visual" para la exhibición en sus redes sin fines de lucro, únicamente con fines de difusión.
- 9) No se permite incluir imágenes o textos que atenten contra los derechos individuales o colectivos, así como incitar a la violencia o exclusión hacia un grupo o persona.
- 10) La participación en el evento supone la aceptación íntegra y sin reservas de las condiciones del mismo.

El registro para la participación de las tiras, historietas o novelas gráficas será en la siguiente liga: <https://forms.gle/5DeLOPTDkAhEx6RnD5>
Todos los participantes recibirán un reconocimiento avalado por el programa de Servicio Social.

• Adicionalmente se han llevado a cabo otras actividades como el Gran Baile de Catrinas, en 2021, durante las celebraciones de día de muertos en México y como referencia a la obra gráfica de José Guadalupe Posada (imagen 8). En esa ocasión, el caricaturista Rictus, colaborador del periódico El Financiero, impartió una conferencia en modalidad virtual (imagen 9).

2do
Encuentro Estudiantil de Tira, Historieta y Novela Gráfica

Charla con
DIBUJANDO LOS DÍAS

Aula Magna de la
FESC Campo 1

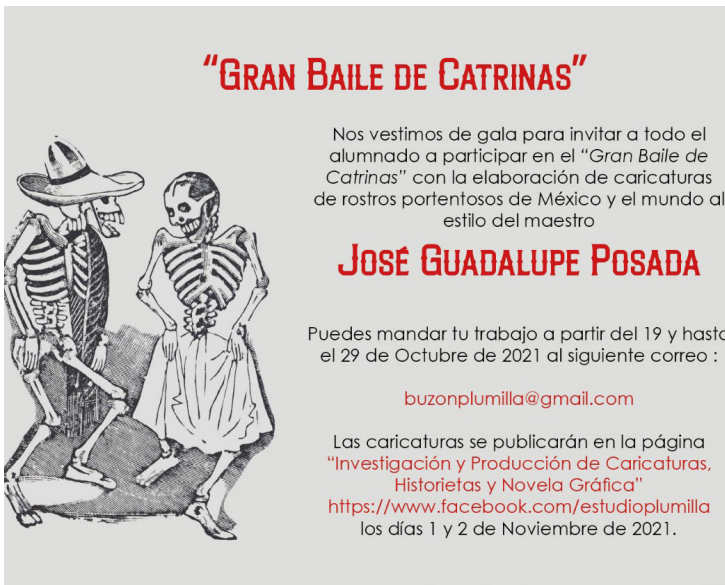
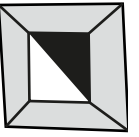
25 de Agosto a las 12:00

2do
Encuentro Estudiantil de Tira, Historieta y Novela Gráfica

Charla con
QRAION

Aula Magna de la
FESC Campo 1

25 de Agosto a las 12:00



PRODUCCIÓN

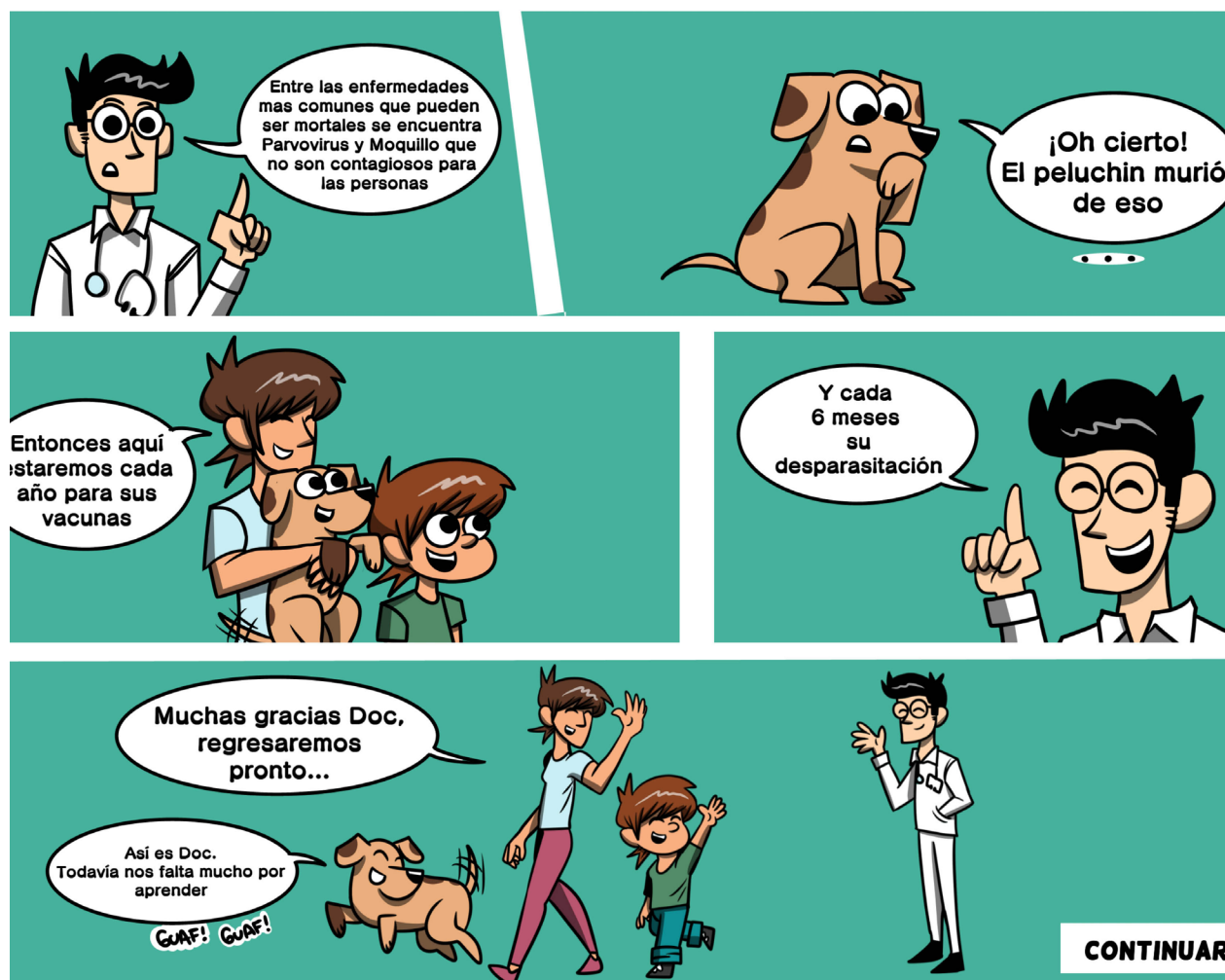
Son variados los diseños que se han configurado en este departamento, por una parte se atiende la demanda propia, por ejemplo, diseñando las convocatorias de los concursos o encuentros, reconocimientos de participación, carteles, banners e imágenes caricaturescas o historietas, para difundir las actividades e investigaciones ya sea en medios digitales o impresos. De la misma manera, la identidad visual del evento *Plumillas Unidas* y del *Encuentro Estudiantil de Tira Historieta y Novela Gráfica*.

Cabe destacar en este rubro que, independientemente de los ejemplos concernientes al párrafo anterior, diariamente hay producción y publicación de caricaturas, tiras y dibujos de personajes, elaborados por las y los integrantes del servicio social, para mantener actualizados los contenidos en las redes sociales de EP.

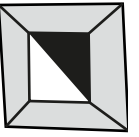


TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS

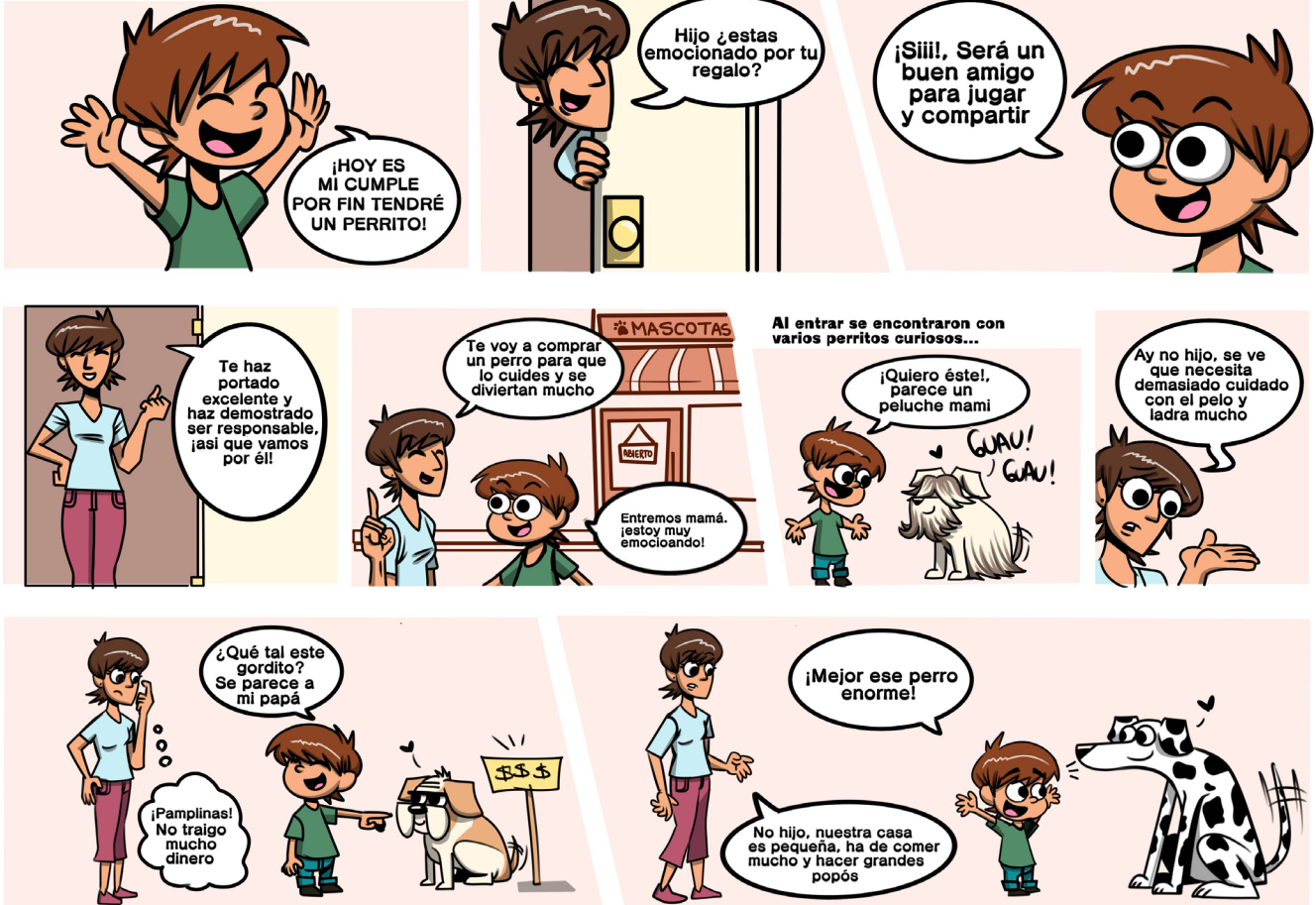
• Se ha colaborado de manera multidisciplinaria con algunas instancias de la FESC, por ejemplo *El Hospital de Pequeñas Especies* (imágenes 10-11) o la Licenciatura en Tecnología, entre otros, diseñando historietas. Como se ha puntualizado, una de las tareas del EP es atender las demandas de comunicación de las diversas áreas de la Universidad y fuera de ella, tratándose de organismos de la sociedad civil sin fines de lucro o, incluso, instituciones gubernamentales.



Diseño realizado por las y los integrantes del Programa de Servicio Social:
Investigación y realización de caricaturas e historietas para el diseño de productos de comunicación visual. FESC, I



Él es Pablito, su mamá le había prometido regalarle un perrito en su cumpleaños 6....



ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UN MODELO AUTOGESTIVO Y DE INTEGRACIÓN ESTUDIANTIL

A partir de la pregunta ¿puede erigirse un proyecto de investigación, estudio y producción de caricaturas e historietas, trascendente, que involucre a estudiantes en su formación académica, pero además,



que sea atractivo para ellos, más allá del contenido temático, de tal forma que pueda asegurarse su continuidad? Se determinó entonces a manera de hipótesis:

Sí puede erigirse un proyecto de esa naturaleza, creando un espacio de autogestión en el que se generen dinámicas colectivas y colaborativas, que motiven la investigación, el estudio y la producción, es decir, un espacio que permita los aprendizajes significativos, donde las decisiones y acciones emanadas de las propuestas y reflexiones se tomen en libertad, con el equipamiento teórico, técnico y habilidades adquiridas a lo largo de la carrera que cursan. De esta manera, el proyecto podrá ser trascendente en la formación académica y competencias del alumnado, enriquecerá el campo temático y mantendrá su continuidad y viabilidad. La participación del profesor en este escenario se aposenta desde la perspectiva de la invisibilidad pero no ausencia.

Antes de continuar, es necesario revisar el concepto de toma de decisiones en libertad, el cual se desarrolló con mayor amplitud en el artículo *La interacción en la enseñanza del diseño, enseñanza situada, colectiva y colaborativa: estudio de caso*, publicado en *Transformaciones y Retos De la Educación en las Artes y el Diseño*, volumen I (2023, p. 223) en ese texto se parte de la idea que las nuevas generaciones de estudiantes universitarios son herederas de las restricciones y prohibiciones, y de una automatizada toma de decisiones, derivadas del confinamiento sanitario por la pandemia del Covid-19. Al respecto se señala lo siguiente:

“(...) la inmediata y continua toma de decisiones durante este periodo respecto a situaciones de su vida, a través del uso constante de dispo-



sitivos personales, provocó que este incesante ejercicio de la conducta humana, fundamental en su desarrollo, se diluyera y, en muchos otros casos, pasara totalmente inadvertido. Por ello, entendiendo la función social del diseño, su multi e interdisciplinariedad, y su capacidad de identificar problemáticas y darles respuesta desde la comunicación visual, es necesario en el marco de este nuevo paradigma educativo recuperar espacios de integración grupal libres de prohibición y, al mismo tiempo, reestablecer el ejercicio de toma de decisiones consciente y responsable; entendidos, el ejercicio de la libertad y la toma de decisiones, como las dos caras de una moneda” (2023, p. 223).

Aun cuando el confinamiento concluyó hace unos años, sin duda los procesos de enseñanza aprendizaje deben seguir orientándose hacia la gestación de dinámicas colectivas y colaborativas en donde la prohibición se mantenga alejada de la toma de decisiones, es decir, que el alumno recupere su capacidad de decidir en libertad. Una vez expuesto el anterior soporte general de pensamiento, es posible entonces instalar el concepto de autogestión en los aprendizajes.

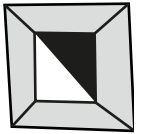
Esta corriente pedagógica cuyos orígenes se remonta a mediados del siglo XX en Francia, cobra su protagonismo social como un modelo que impugna a la escuela tradicional, dimensionando los conceptos de aprendizajes en libertad y autogestivos, en respuesta al movimiento estudiantil de 1968 en ese país, conocido históricamente como *Mayo del 68*. La toma de conciencia de los jóvenes los lleva a salir a las calles para cuestionar y exigir cambios en prácticamente todos los ámbitos de la vida social. Hay una urgencia sustentada por abolir lo que consideraban estructuras autoritarias y abrir espacios para expresiones libres, nuevas alternativas opuestas al conservadurismo principalmente en la educación y en lo cultural (No hay que olvidar la amplia participación de los trabajadores quienes sumaron a las protestas las reivindicaciones laborales).



La tendencia de la autogestión del aprendizaje sin duda hizo sentido en aquella coyuntura de cambio social y nueva visión del mundo, trascendiendo hasta este milenio como un pensamiento innovador. Entre sus principales características se pueden señalar las siguientes, las cuales colocan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje otorgándoles:

- Autonomía y libertad para la creatividad.
- Autonomía y responsabilidad en la gestión y aprehensión del conocimiento.
- La posibilidad de los aprendizajes significativos fuera del aula.
- Elementos para la toma sustentada y consciente de decisiones.
- Competencias para favorecer los aprendizajes basados en problemas a partir de la observación.
- Competencias para instrumentar los aprendizajes transferibles.

Ahora bien, la autogestión no se presenta de manera espontánea, requiere de un entorno en el cual se generen los aprendizajes y las dinámicas de acción, porque su utilidad social solo puede expresarse en las prácticas, por lo tanto, precisa de un soporte específico que favorezca esa viabilidad; los teóricos franceses Lapassade y Lobrot llamaron a ese soporte *pedagogía institucional*, a partir de distinguir dos tipos de instituciones: *la externa e interna*, es decir, “La escuela es una institución regida por normas relativas a la obligación escolar, los horarios la distribución del tiempo de trabajo, etc. En consecuencia, la intervención pedagógica de un educador (o de un grupo de educadores) sobre un conjunto de educandos se ubica siempre en un *marco institucional*: la clase, la escuela, el liceo, la facultad” (Lapassa-



de, 1977, p. 29). Todo ello corresponde al campo de la *institución externa*, en dónde además, continuando con el pensamiento de Georges Lapassade (1977), expuesto en su clásica obra titulada *Autogestión Pedagógica ¿Es posible una educación en libertad?*, “los educadores y educandos están, pues, sometidos a reglamentos y programas, a normas que ellos no crearon, que se originan fuera del grupo y clase cuyo trabajo cotidiano determinan (...) Las instituciones internas, por el contrario, pueden dar lugar a una actividad instituyente de los educandos. Esto define la autogestión pedagógica” (Lapassade, 1977, p. 30).

La pedagogía tradicional obedece a estructuras rígidas establecidas, pertenecientes a la *institución externa* e impuestas por un sistema educativo que no permite cuestionarlas o remover al ritmo que demanda los cambios y necesidades sociales y, en gran parte, son unilaterales. Por su parte, la *pedagogía institucional interna*, se anida en el marco exclusivo de las pedagogías inmediatas del educador y su grupo de educandos: “En la pedagogía institucional, las instituciones internas de la clase se vuelven medios, formas de organización del trabajo y de los intercambios, cuyas estructuras son susceptibles de ser modificadas: esto engendra, entonces, contra-instituciones” (Lapassade, 1977, p. 31).

Retomando lo anterior, es posible enmarcar la confección de EP dentro de esta noción conceptual. Constituye por lo tanto, ese andamiaje alternativo de integración estudiantil en donde circulan los mensajes de la autogestión: los aprendizajes y praxis que ahí se expresan se tejen desde la colectividad y se materializan en el trabajo colaborativo: en los diseños de productos, en la investigación, en la generación de contenidos de divulgación para las redes sociales,

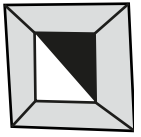


etc. Además, permite confrontar los conocimientos adquiridos en las aulas con la realidad, lo cual, fomenta la autocrítica individual y colectiva entre los participantes, condición necesaria del crecimiento profesional y personal. Lobrot (1980) lo resume de esta manera: “también puede decirse que el beneficio esencial de la autogestión reside en el hecho de que cada uno de los participantes parte de sí mismo y se apoya en otro. Partiendo de sí mismo, está sin cesar implicado, y apoyado en otro, está sin cesar ayudando. La dialéctica entre el yo el otro se realiza al máximo” (Lobrot, 1980, p. 283).

Continuando con este mismo argumento teórico, se privilegia el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) porque, citando a Asunción Manzanares Moya, se le reconocer su validez como: “(...) un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida. Puesto que son los estudiantes quienes toman la iniciativa para resolver los problemas, podemos afirmar que estamos ante una técnica en donde ni el contenido ni el profesor son elementos centrales.” (Escribano, Del Valle, 2008, p. 19)

Además, la pertinencia de considerar al ABP obedece a su naturaleza impugnadora derivada de sus mismos principios, formulados y aplicados por el Neurólogo Howard Barrows en Canadá a finales de la década de los sesentas, los cuales consideran los siguientes aspectos:

- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.



- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido”.(2008, p. 20).

El punto medular de la técnica del ABP es justamente lo vinculado a la identificación del problema y es aquí donde cobra forma lo que se ha llamado *micro modelo de aprendizajes*, en él se sugiere que los problemas suelen mostrarse ante uno de manera inesperada, al grado de pasar inadvertidos, ante lo cual se pierde la oportunidad de estudiarlos o bien resolverlos. Es por ello necesario considerar tres condiciones para la aprehensión del conocimiento en espacios no formales resultado de las dinámicas de aprendizaje, a saber:

1. Las y los estudiantes deben contar con el equipamiento teórico apropiado sobre la disciplina en cuestión para identificar en su momento el problema.
2. Requieren activar su capacidad de observación de la realidad y su capacidad de asombro de lo que han observando.
3. Por parte del docente, instrumentar las estrategias adecuadas para procurar la condición 2.

Continuando con el hilo de pensamiento y a manera de conclusión de este apartado dedicado a la fundamentación teórica, es pertinente subrayar que EP funge entonces como un laboratorio para provocar oportunidades de experiencia del conocimiento a partir



de estrategias pedagógicas de autogestión, mismas que permiten articular la teoría con las prácticas y germinar, entre las alumnas y alumnos participantes, la semilla del interés por las cosas que suceden en el mundo, incluyendo la realidad inmediata, lo cual incentiva, conserva y fortalece, sus capacidades de observación y asombro, y la ineludible construcción de objetos de estudio, a partir de identificar problemáticas en su entorno. De tal manera que lo aprendido en clase tiene utilidad social. A esto último se le ha conocido como conocimientos transferibles:

“todo docente aspira a que aquello que enseña a sus alumnos en el aula les resulte de utilidad fuera de ella (o en las clases de otros docentes). La educación formal tiene el propósito, entre otros, de proporcionar a los alumnos unos conocimientos y habilidades que puedan emplear en el futuro para afrontar las diversas situaciones que les depare la vida, ya sea en beneficio de su desarrollo personal, social, académico o profesional”. (Ruiz, 2020, p.97).

En las dinámicas de trabajo de EP, los conocimientos adquiridos por los estudiantes en las aulas se materializan en diversos productos que solucionan, entre otras cuestiones, problemáticas de comunicación, como se ha visto párrafos arriba: una propuesta estética para un rótulo, el diseño editorial o la configuración de mensajes más complejos como las animaciones o los audiovisuales, que implican imágenes en movimiento y sonidos; asimismo en el desarrollo de investigaciones y proyectos.

El alumno incorporado asume la responsabilidad de la gestión del conocimiento pero con un propósito, el cual necesariamente tiene que transitar hacia la transformación de su entorno en algo



mejor. Redondeando esta idea, Héctor Ruiz (2020) apunta lo siguiente “aquello que los alumnos aprenden en un contexto como el aula, mediante unas actividades concretas tendrá repercusiones en su desempeño en situaciones relacionadas pero en contextos diferentes (con frecuencia, muy diferentes)”. (2020, p. 97). Finalmente, continuando con las aportaciones de Ruiz (2020) “la transferencia del aprendizaje ocurre cuando el estudiante puede apoyarse en los conocimientos o habilidades que adquirió en un contexto concreto o mediante unas actividades específicas, para alcanzar nuevos propósitos, ya sea resolver nuevos problemas, responder a nuevas preguntas o aprender nuevos conceptos o habilidades” (2020, p. 98).

Sin duda, existe entre las y los jóvenes una tendencia natural que se enfila hacia la transformación de la realidad en un mundo mejor. En ocasiones esta energía se desaprovecha, se diluye en el camino. La cultura dominante, por cierto, hace su parte activando sus mecanismos de auto defensa operando en contra de estas ideas de cambio, inhibiéndolas a toda costa, usando para ello a los medios de comunicación, los contenidos de internet, a la escuela tradicional, a las iglesias, etc., estos mensajes cuidadosamente estructurados buscan erosionar las capacidades de observación y asombro. Evidentemente el mundo como esta ordenado actualmente necesita un cambio, y los pasos para conseguirlo solo se darán a partir de un pensamiento crítico y libre.



REFLEXIONES FINALES

- En el contexto actual de discusión sobre los nuevos paradigmas en la enseñanza, es imperioso crear y recrear espacios innovadores de autogestión de los aprendizajes, que además aprovechen las experiencias personales y colectivas de los educandos en la generación del conocimiento, más allá de la educación formal perteneciente a los recintos tradicionales como salones de clase, auditorios; o bien, conferencias, videos o textos didácticos. Es decir, modelos en donde las prácticas pedagógicas se expandan e impliquen aspectos de la vida común, pues ahí pueden aparecer expectativas para saber de algo inédito o algo de lo que ya se sabía pero se descubren nuevas líneas de profundización.

Edgar Morin (2005) nos dice a propósito del pensamiento complejo que “No hace falta creer que la cuestión de la complejidad se plantea solamente hoy en día, a partir de nuevos desarrollos científicos. Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana”. (Morin, 2005, p. 87). En este marco de reflexión, ampliamente argumentado por el autor, la capacidad de observación y la capacidad de asombro de lo que se observa cobran relevancia en los entornos no tradicionales de aprehensión del conocimiento para identificar problemáticas y sus vías de solución.

- La autogestión solo será fructífera a partir de diseñar los andamiajes adecuados para su manifestación, estructuras a las que



se les ha llamado *micro modelos*; alternativos al orden pedagógico convencional, en donde germina, se retroalimenta y reproduce la autogestión, sin importar la disciplina. Dicha confección tienen que contemplar la articulación de los aprendizajes significativos y las prácticas colectivas y colaborativas con el entorno social, así como la toma de decisiones en libertad por parte del alumnado en los proyectos y tareas, utilizando sus conocimientos y experiencias adquiridos a lo largo de la carrera. De esta manera, los *micro modelos* se convierten en laboratorios, es decir, en el medio y no en el fin: son medios para crear profesionistas más comprometidos con su educación y entorno social.

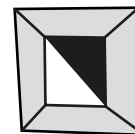
Aun cuando se habla de escuela tradicional, en ella es posible gestionar los nuevos modelos dentro de su marco institucional, por ejemplo, ejerciendo la libertad de cátedra en las aulas, o bien, creando proyectos académicos o programas de servicio social. Como se ha multicitado a lo largo de este artículo, EP es un medio que en sí mismo tiene sus objetivos a cumplir: el estudio, la investigación y producción de caricaturas e historietas, pero su finalidad principal radica en el hecho de vincular al estudiante, y buscar implantar en él la idea de la autogestión y sus respectivas prácticas.

- La experiencia del trabajo de EP, como modelo de integración estudiantil, ha permitido descubrir que la autogestión no sólo propicia la apropiación del conocimiento por parte de las alumnas y alumnos desde una perspectiva distinta, propicia ante todo la apropiación de los proyectos y sus acciones, lo cual reditúa en



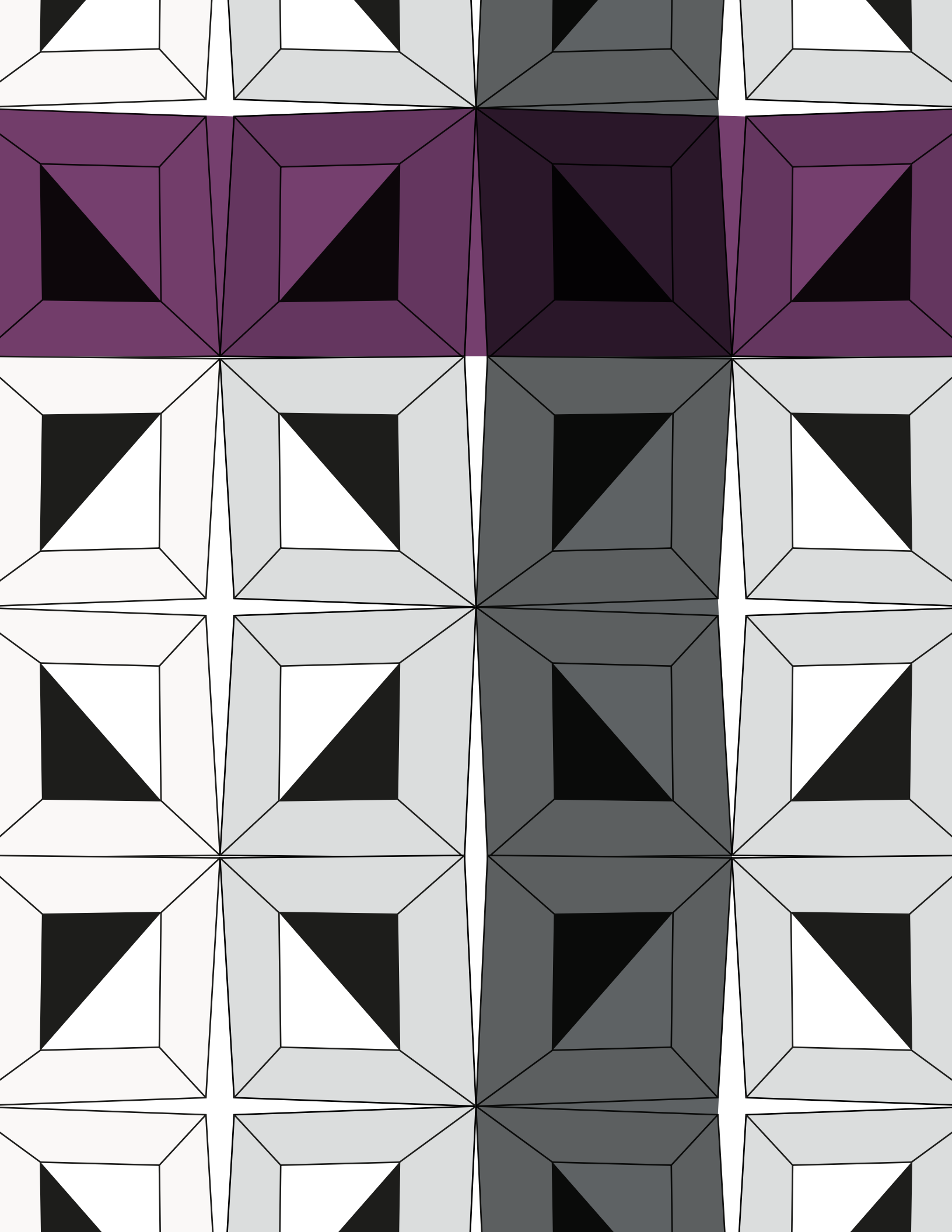
la continuidad y trascendencia de los mismos, porque los hacen suyos, asumen el compromiso de darles respuesta con la mejor calidad profesional, consistente con sus aprendizajes y sus habilidades desarrolladas a lo largo de su formación académica, dentro y fuera de las aulas.

Antes de concluir, es pertinente recordar que la presencia del profesor en estos *micro modelos* es sustancial para organizar, jerarquizar y garantizar las experiencias que conduzcan a un aprendizaje trascendente por su implicación social. Aun cuando existe la toma de decisiones en libertad por parte del alumnado, deben mantenerse siempre presentes los principios y objetivos primordiales. Por último, a manera de reflexión final, Edgar Morin (1999) revela que “Toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema organizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De todas formas, no hay evolución que sea desorganizadora/reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis.” (Morin, 1999, pp. 44, 45)



REFERENCIAS

- Bartra, Roger. (2008). *Antropología del Cerebro, La conciencia y los sistemas simbólicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Delgado Coellar, A., Angeles Cañedo, J., Velázquez Ruíz, D., Coordinadoras. (2023). *Transformaciones y Retos de la Educación en las Artes y los Diseños*, volumen I: Universidad Euroamericana, Panamá Editor.
- Delgado Coellar, A., Gómez Romero, G., Gutiérrez Miranda, M., Lezama Galindo, O., Morales González, E. del C., Sandoval Valle, M. A. & Vilchis Esquivel, L. del C. (2022). *Docencia en el Diseño*: Tinta Nueva Editores
- Escribano, Alicia, Del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Illich, I. (1973). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* (5.a Ed.): Editorial Búsqueda.
- Lapassade, Georges (1977) *Autogestión pedagógica ¿es posible una educación en libertad?* Barcelona: Gedisa.
- Lobrot, Michel. (1980), *Pedagogía institucional, la escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: HUMANITAS.
- Morin, Edgar. (2025). *Introducción al Pensamiento Complejo* (8.a Ed.). Gedisa
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*: UNESCO.
- Ruiz, Héctor. (2020). *¿Cómo Aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Grao.
- Vilchis, Luz Del Carmen. (2002). *Diseño Universo de Conocimiento* (2.a Ed). Impresiones Rodas.





HITOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE DISEÑO

Jorge Espinoza Colón

RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo caracterizar los hitos que han contribuido a la construcción de la identidad docente del profesorado de Diseño, así como los aspectos contextuales que han provocado transformaciones en sus elementos identitarios. Mediante una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes universitarios, se identificaron cuatro temas clave que visibilizan estos hitos: primeras experiencias docentes, aprendizaje en comunidades de práctica, tensión entre proyectos empresariales y sociales, y la irrupción de nuevas tecnologías en la enseñanza.

Los resultados muestran que la experiencia profesional y la participación en actividades de formación y academias son cruciales para el desarrollo de la identidad docente; ésta, además, pasa de estar centrada en la especialización profesional a ser más reflexiva y colaborativa, sensible al proceso de aprendizaje y a las necesidades



estudiantiles. Se concluye con recomendaciones para fortalecer el desarrollo profesional docente, tales como la promoción de entornos colaborativos, programas de actualización docente y la incorporación de la reflexión crítica sobre la práctica.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente, enseñanza del diseño, evaluación del aprendizaje, interaccionismo simbólico, desarrollo profesional docente.

ABSTRACT

The aim of this work is to characterize the milestones that have contributed to the construction of the teaching identity of design professors, as well as the contextual aspects that have caused transformations in their identity elements. Through a qualitative methodology based on semi-structured interviews with university professors, four key themes were identified that highlight the milestones contributing to the development of their teaching identity: initial teaching experiences, learning in communities of practice, tension between business and social projects, and the emergence of new technologies in teaching.

The results show that professional experience and participation in training activities and academies are crucial for the development of teaching identity. Furthermore, teachers evolve from an identity focused on professional specialization to a more reflective and collaborative one, sensitive to the learning process and student needs. The work concludes with recommendations to strengthen professional development, such as



promoting collaborative environments, implementing teacher training programs, and incorporating critical reflection on teaching practices.

KEYWORDS: *Teaching identity, Design teaching, Learning assessment, Symbolic interactionism, Teacher professional development*

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Vignoles *et al.* (2011), la identidad es un constructo polisémico, debatido y complejo de estudiar, ya que refiere a una constelación de elementos biológicos, disposiciones psicológicas y posiciones sociodemográficas que contribuyen a la definición que las personas elaboran sobre sí mismas. El estudio de este fenómeno en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades es relevante debido a que la imagen que una persona tiene de sí misma se interrelaciona con su comportamiento, la interacción que tiene con los otros y el reconocimiento que recibe de ellos.

Ante esto, las diversas perspectivas teóricas que se han aproximado a la comprensión de la identidad tratan cuatro aspectos que nutren las discusiones sobre su definición, a saber, si es un fenómeno personal, relacional o colectivo; si es estable o en constante cambio; si implica un descubrimiento o una construcción; y si su estudio demanda una aproximación cuantitativa o cualitativa.

En un intento por integrar las diversas posturas sobre la identidad, Vignoles *et al.* (2011) reconocen tres niveles para definirla: individual, relacional y colectivo. En el nivel individual, se destaca el papel activo del sujeto en su construcción a partir de procesos

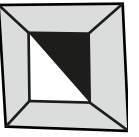


de reflexión, involucrando creencias, valores, normas de comportamiento y nivel de autoestima, por mencionar algunos elementos representativos.

En el ámbito relacional, la identidad se localiza en el espacio interpersonal, así, se entiende como un rol que se asume e interpreta y que es socialmente construido. Vinculado al carácter relacional, lo colectivo se refiere a la dimensión situada y contextual de la identidad, aquí las creencias, sentimientos y actitudes del sujeto son resultado de la identificación con un grupo o categorías sociales.

A partir de lo anterior, el trabajo que aquí se presenta adopta una perspectiva constructivista, la cual contempla la identidad como una entidad compleja formada a través de la interacción dinámica de procesos individuales, relacionales y colectivos. En palabras de Brubaker y Cooper, “la identidad es múltiple, inestable, fluida, contingente, fragmentada, construida y negociada” (2000, p.19). Por tanto, el sujeto construye, reconstruye y co-construye un conjunto de representaciones sobre la realidad que le permiten tener una mayor comprensión de ésta y a la par construirse a sí mismo (Hernández-Rojas, 2008).

Al reconocer el rol de la identidad en el comportamiento e interacción de las personas, la investigación educativa ha posicionado este concepto como un objeto de estudio relevante. El caso de la identidad de los docentes es de especial interés, en vista de que su sistema de creencias y significados sobre la enseñanza y el aprendizaje da forma a su práctica docente (Monereo y Domínguez, 2014). De ahí que indagar las creencias, visiones y concepciones explícitas e implícitas que los docentes tienen sobre sus conocimientos didácticos, pedagógicos y disciplinares es una manera de acercarse a



la comprensión de los aspectos personales e interpersonales de la práctica que contribuye al aprendizaje.

Ante los cambios sociotécnicos y la crisis planetaria que reconfiguran el campo profesional del diseño (Manzini, 2015; Papanek, 2014; Vessoli y Manzini, 2015), surge la necesidad de explorar qué caracteriza la identidad docente de disciplinas artísticas y creativas. Para lograr tal fin, los siguientes apartados presentan la problematización, el anclaje teórico, la metodología y los resultados de un proyecto de investigación educativa cuyo objetivo fue caracterizar los hitos que han contribuido a la construcción de la identidad docente del profesorado de diseño.

PROBLEMATIZACIÓN

En una revisión sistemática de la literatura sobre el desarrollo de la identidad docente en el contexto universitario, Lankveld *et al.* (2017) presentan hallazgos que dan cuenta de los elementos personales y sociales que aportan a dicha construcción.

En primer lugar, destacan que el perfil de procedencia del profesorado tiene relación con sus primeras creencias sobre la práctica docente. Quienes ingresan a la universidad después de obtener experiencia profesional consideran que ésta es suficiente para mostrar credibilidad en la docencia; no obstante, con el pasar de los años reconocen que es insuficiente para afrontar los retos del nuevo rol. En contraste, aquellos docentes que hicieron la transición de estudiantes de doctorado a profesores enfrentan una situación más difusa. Algunos académicos se perciben a sí mismos como investigadores

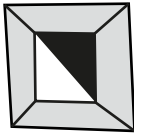


que enseñan, mientras que otros se consideran profesionales que integran la enseñanza y la investigación en favor del aprendizaje.

El segundo hallazgo muestra el rol de factores contextuales que pueden favorecer o restringir el desarrollo de la identidad docente (Lankveld *et al.*, 2017): el entorno académico, el contexto de la educación superior y la interacción con los estudiantes. Los entornos académicos que fomentan la comunidad, la discusión y el soporte emocional favorecen la identificación e incorporación de modelos de buenas prácticas; lo contrario a los espacios caracterizados por la competitividad, la jerarquía y la falta de confianza, que provocan en los docentes aislamiento e inhibición para crear redes de apoyo.

Respecto al contexto de la educación superior, se identifican factores restrictivos para la identidad, ejemplos son la competencia entre universidades para avanzar en clasificaciones nacionales e internacionales, los procesos rigurosos de evaluación y los mecanismos de promoción que privilegian la investigación sobre la enseñanza.

En lo referente a la relación con los estudiantes, los estudios revisados aportan evidencia de su contribución al fortalecimiento de la identidad docente, por ejemplo, el reconocimiento estudiantil ayuda a que el docente se sienta apreciado y que experimente satisfacción laboral; sin embargo, incidentes críticos que tensan la relación docente-estudiante pueden llegar a provocar inestabilidad en los sistemas de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Aunado a estos factores, los autores identificaron procesos psicológicos que contribuyen al desarrollo de la identidad del profesorado, como son los sentimientos de apreciación, conexión, competencia y compromiso, además de la capacidad de imaginar una trayectoria profesional futura.



Los hallazgos derivados de la revisión a la literatura realizada por Lankveld *et al.* (2017) coinciden con el aporte de otros autores que han definido la identidad docente como un proceso y/o producto situado social e históricamente (Alcalá *et al.*, 2014; Alonso *et al.*, 2015; Ávalos y Sotomayor, 2012; Gajardo-Asbun, 2019; González-Orozco *et al.*, 2019; Monereo y Domínguez, 2014).

Al analizar los aportes de estos autores, se deduce que la identidad como proceso se construye a partir de las múltiples y diversas relaciones e interacciones que desarrolla el docente con otros actores educativos y grupos en entornos determinados. Mientras que la identidad como producto es una estructura dinámica, cambiante y evolutiva, es decir, el sistema de creencias, increencias, valores y significados sobre la práctica profesional docente tiende a transformarse por las tensiones y demandas que emergen del contexto institucional y profesional.

Con este planteamiento conceptual, surge el problema de indagar los hitos que han contribuido a la construcción de la identidad docente del profesorado de Diseño y la identificación de los aspectos contextuales que han provocado transformaciones en sus elementos identitarios.

Luego, las preguntas de investigación que orientaron el estudio fueron ¿qué hitos contribuyeron a la construcción de la identidad docente del profesorado de Diseño? y ¿qué elementos identitarios se han transformado ante los desafíos del contexto de enseñanza y del campo profesional? Con estas preguntas, se propone aportar conocimiento que ayude a avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje proyectual desde la perspectiva de



los docentes. Al mismo tiempo, se busca proporcionar insumos para informar las acciones formativas conducentes a mejorar la didáctica y evaluación de los procesos creativos.

ENFOQUE TEÓRICO

Si se considera que los docentes construyen su identidad a partir de los significados que atribuyen a las relaciones que establecen con su entorno social y cultural, se retoma el enfoque del interaccionismo simbólico como marco interpretativo (Álvarez-Gayou, 2003). Este enfoque teórico tiene su fundamento en los aportes de Mead (1934), para quien el *self* (o “yo”) es una construcción que emerge en el marco de la interacción social; de esta manera, mediante la comunicación y el intercambio de símbolos —como el lenguaje—, las personas aprenden a verse a sí mismas desde la perspectiva de otros y a ajustar su comportamiento.

El *self* tiene dos componentes, el I (“yo”), que es la manera espontánea e impredecible en la que el sujeto responde a la actitud de los demás, y el me (“mí”), considerado el aspecto del *self* que se ve a sí mismo desde la perspectiva de los otros y que conforma las expectativas sociales. Blumer (1982) expandió los conceptos de Mead (1934) al enfatizar la importancia de las interacciones cara a cara en la formación de la realidad social. En este sentido, propone tres premisas básicas:



En primer lugar, el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él, en segundo lugar, el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo, en tercer lugar, los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blumer, 1982, p. 2)

A partir de estas premisas, es posible sostener que el significado que se construye sobre la propia identidad emerge y se desarrolla en el contexto de las relaciones con el entorno y con los demás individuos. Así, para Blumer (1982), la vida de las personas no se limita a ser un simple escenario para expresar factores existentes establecidos, sino que es un proceso de estructuración constante en el que las acciones y actividades de los demás desempeñan un rol fundamental en la configuración de los comportamientos.

Desde el interaccionismo simbólico, en esta investigación se plantean dos ejes analíticos para abordar el estudio de la identidad docente del profesorado de Diseño, por un lado: 1) el eje individual, que considera el sistema de creencias, increencias, valores y significados sobre la práctica profesional docente que guían la planificación y despliegue de la enseñanza. Por otro lado, 2) el eje social, que hace referencia a las diversas interacciones que el docente establece con estudiantes, pares y otros actores clave, mismos que en conjunto dinamizan y transforman los elementos identitarios.



METODOLOGÍA

La investigación asumió al constructivismo interpretativo como posicionamiento epistemológico, ya que de acuerdo con Lincoln *et al.* (2011) en este paradigma el conocimiento no es una copia fiel de la realidad externa, sino que se construye a través de las experiencias vividas y las interacciones con otros individuos; de ahí que cada individuo construye su propia interpretación de la realidad, o sea, su conocimiento subjetivo y contextual.

En consonancia con este posicionamiento, se aplicó una metodología cualitativa basada en el método biográfico narrativo (Bolívar, 2012). La estrategia consistió en realizar entrevistas semiestructuradas a seis docentes universitarios para emerger narrativas que permitieran identificar los hitos biográficos que han contribuido a la construcción de su identidad docente. El marco contextual es una universidad privada, ubicada en la capital del estado de Oaxaca, México.

La selección de los sujetos de la investigación consideró los siguientes criterios: profesor de asignatura con al menos cinco años de experiencia frente a grupo, en una licenciatura relacionada con el diseño y la comunicación visual (ver Tabla 1). Para el análisis de los datos cualitativos, se aplicó el método de análisis temático en combinación con ensayos que fueron regresados a los sujetos de la investigación para obtener su retroalimentación.

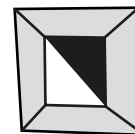


TABLA I

Características de los sujetos de la investigación

Docente	Formación profesional	Años de experiencia docente	Academia¹ en la que imparte clases
Ana	Lic. en Diseño Gráfico y maestría en Diseño Digital	6	Historia y Teoría del Diseño
Laura	Lic. en Diseño Gráfico y maestría en Diseño Editorial	7	Procesos Editoriales y Gestión de Proyectos
Rebeca	Ingeniería en Diseño y maestría en Medios Interactivos	8	Procesos Editoriales y Gestión de Proyectos
Juan	Lic. en Diseño Multimedia y especialidad en Diseño Digital	10	Multimedia y Diseño Web
Arturo	Ingeniería en Diseño y maestría en Diseño Digital	6	Metodología e Investigación en Diseño
Omar	Lic. en Comunicación Gráfica y máster en Multimedia	8	Multimedia y Diseño Web

Nota: Elaboración propia. El nombre de los docentes se cambió para proteger su identidad.



RESULTADOS

Derivado del análisis, se identificaron cuatro agrupamientos temáticos que permiten caracterizar los hitos en la construcción y desarrollo de la identidad docente del profesorado de Diseño: 1) primeras experiencias docentes, 2) aprendizaje en comunidades de práctica, 3) tensión entre proyectos empresariales y proyectos sociales, 3) irrupción de nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, se exponen los resultados en función de cada eje temático.

PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES

Las primeras experiencias docentes ayudan a comprender los aspectos individuales y sociales que dieron forma a las creencias iniciales sobre la enseñanza y el aprendizaje del diseño. Todos los docentes coinciden en que un factor determinante para su ingreso a la docencia fue su experiencia profesional, aspecto que favorece la percepción de confianza, credibilidad y autoridad en la enseñanza.

De tal suerte, la docencia en la práctica proyectual durante la etapa novel del profesorado es considerada un proceso guía. El docente, experto en una rama del diseño, orienta al estudiante a partir del repertorio de técnicas, estrategias y procedimientos que ha consolidado en su práctica profesional, ámbito del que se extraen premisas sobre el *deber ser* de la profesión creativa. Algunos ejemplos son el trabajo por proyectos y el desarrollo de habilidades para la creación de diversos medios de comunicación visual.



Aunado a esto, otra fuente de conocimiento sobre la enseñanza son las experiencias estudiantiles de los sujetos. En estas vivencias mencionan a profesores inspiradores que dejaron huella en su formación. Casos representativos de lo anterior son las narraciones de Laura y Omar:

Laura: Tenía ya unos seis años en la industria editorial, había consolidado una buena cartera de clientes y tenía mi propia red de colegas y proveedores, creo que esto influyó mucho para que me contactara la coordinación de la carrera [...] necesitaban con urgencia un especialista en la parte técnica de la producción editorial [...]. Al preparar mis clases recurrí a lo que ya sabía, primero el dominio de los aspectos técnicos de la industria, para después aplicarlos en un proyecto, pero, ahí viene lo interesante, hay muchas mañas y trucos que sólo se aprenden en la práctica editorial y es importante sensibilizar y guiar a los estudiantes en eso.

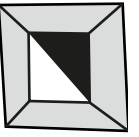
Omar: Sin duda, para ser profesor ayudó mucho el contar con un máster en multimedia y la experiencia profesional que ya tenía, en esa época eran pocos los diseñadores que se dedicaban al desarrollo web [...]. Si me preguntas cómo eran mis clases, pues no tenía mucho conocimiento en cuestiones didácticas, retomé lo que aplicaron mis profes en la maestría, sobre todo de los que aprendí bastante [...], nos vinculaban con empresas o personas que necesitaban diseño web y eso repliqué con mis alumnos [...]; no hay nada mejor que aprender con casos reales y con la guía de un experto.



Si bien la experiencia profesional y la réplica de prácticas de enseñanza constituyen una fuente inicial de conocimiento sobre la docencia, las dinámicas en el aula contribuyeron a poner en tensión las creencias sobre la enseñanza del diseño. Para la mayoría de los docentes, la evaluación del aprendizaje representó el principal factor de tensión, debido a la poca claridad sobre cómo evaluar aspectos que, en palabras del profesorado, son subjetivos; ejemplos son la creatividad y la calidad de los trabajos. El caso de Rebeca pone de relieve este aspecto problemático:

Rebeca: Me di cuenta de que no basta con la experiencia profesional; digo, sí ayuda a orientar al estudiante, a decirle qué sí y qué no puede hacer, dados los recursos técnicos, materiales y económicos con los que cuenta, pero al momento de evaluar los resultados me enfrenté al dilema: ¿a partir de qué criterios hacer un balance de la calidad y creatividad de un trabajo? O sea, sí debe ser estético y funcional, pero cómo le explicas al estudiante esto, cómo lo retroalimentas de tal manera que le ayude a mejorar sus habilidades, en ese entonces tenía muchas dudas sobre ello.

Como se verá en el siguiente eje temático, los sistemas de creencias y significados sobre la enseñanza y el aprendizaje transitan a una nueva reconfiguración a partir de la participación del profesorado en cursos de formación docente y academias, que consisten en grupos de trabajo cuyo objetivo es implementar un proyecto coordinado entre varias asignaturas.



APRENDIZAJE EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

La parte relacional de la construcción de la identidad docente es más evidente en las narraciones sobre la participación del profesorado en actividades institucionales que promueven la creación de comunidades de práctica. En primera instancia, los cursos de formación docente constituyen un espacio para compartir casos de éxito e integrar conceptos nuevos sobre didáctica. Los testimonios de Ana y Arturo dan cuenta de esto:

Ana: Yo no tenía conocimiento de la diversidad de estrategias pedagógicas que podía implementar en el aula, desde luego, el aprendizaje basado en proyectos es la esencia de la enseñanza del diseño, pero hay más maneras de conducir el aprendizaje; por ejemplo, en los cursos aprendí la diferencia entre caso de estudio, aprendizaje servicio y aprendizaje basado en problemas [...], entonces, con estas herramientas ya puedes diversificar la enseñanza.

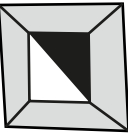
Arturo: Aprendes mucho en los cursos de capacitación, aunque también destacaría que se pone buena la cosa cuando compartes experiencias con otros profes [...]. Es un espacio para compartir qué ha funcionado y qué no [...]. Otra es que aprendes a mejorar tu evaluación [...] recuerdo que nos ponían a crear rúbricas y listas de cotejo con otros profes y eso ayudaba mucho a tener claridad sobre qué criterios [usar para] valorar el avance y la calidad del trabajo de tus estudiantes [...]; ya nos quedaba claro que no sólo se evalúa el resultado, sino también el proceso y las actitudes, incluso la reflexión que hace el estudiante sobre el proceso a veces es más valioso que el mismo resultado.



El segundo espacio que favorece la modificación de creencias y significados sobre la enseñanza y el aprendizaje son las academias. A partir del trabajo colaborativo y la toma de decisiones entre pares, el profesorado pone en práctica los nuevos saberes que ha construido sobre didáctica y evaluación. El caso de Juan es un ejemplo de este proceso:

Juan: Trabajar en academias fue algo nuevo para mí, es retador en un inicio ponerte de acuerdo con tus colegas [...]. Lo que quedaba claro es que como profes debíamos crear condiciones para que los estudiantes aprendieran, entonces había mucha carga hacia la planificación, ¿y a qué me refiero con eso?, pues a la definición de la secuencia de actividades, los mecanismos de evaluación, el aporte de cada materia al proyecto [...]. Sabíamos que era importante el resultado, pero también el proceso y las actividades de reflexión del estudiante [...]; al final queremos formar a diseñadores con pensamiento crítico.

Pese a que las academias favorecen la colaboración en la enseñanza y contribuyen a la vida colegiada, las trayectorias profesionales e intereses de cada profesor tensan la experiencia cuando aparece el dilema de trabajar proyectos vinculados a necesidades empresariales o a las sociales. En el siguiente eje temático se describe esta situación.



TENSIÓN ENTRE PROYECTOS EMPRESARIALES Y PROYECTOS SOCIALES

El profesorado enfrenta un dilema durante la planeación de la enseñanza en las academias: la decisión de trabajar en proyectos con orientación social o empresarial. En general, los docentes señalan que, al ser una universidad privada, se debe enfatizar lo empresarial, y la atención al ámbito social se puede delegar al servicio social, una actividad que, de acuerdo con el sistema educativo nacional de México, permite al estudiante poner en práctica sus conocimientos en instituciones públicas.

No obstante, se identificó que aquellos docentes que han consolidado su trayectoria en el ámbito social impulsan la inclusión de proyectos que sensibilizan al estudiantado sobre problemáticas ambientales, sociales o culturales, ya que esto puede contribuir a ampliar el campo de acción de los futuros egresados. Arturo, profesor de la academia de Metodología e Investigación en Diseño, visibiliza esta tensión al narrar su experiencia en la dirección de los proyectos de titulación:

Arturo: La inercia, tanto en el profesorado como en estudiantes, de trabajar un proyecto empresarial para titularse [es común] [...]. Yo me niego y abro la posibilidad a trabajar problemas sociales o ambientales [...], y no sólo para la titulación; frecuentemente, discuto estas opciones en las demás academias [...]. Existe una mala concepción del diseño como herramienta empresarial cuando también hay otras áreas, pensemos en los proyectos comunitarios, el activismo, la intervención artística o el trabajo con las ONG.



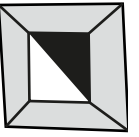
La discusión entre la pertinencia de trabajar proyectos empresariales o sociales se concilia en la atención de la responsabilidad social empresarial, de esta manera, los proyectos se orientan a planificar estrategias de comunicación de acciones sociales que las empresas implementan en beneficio de ciertos sectores de la sociedad. Laura, profesora de la academia de Procesos Editoriales y Gestión de Proyectos, lo explica de la siguiente manera:

Laura: El punto de equilibrio ha sido la responsabilidad social empresarial, así es como hemos coincidido [...]. Si bien la comunicación de la responsabilidad requiere de los fundamentos de la publicidad y la mercadotecnia, el hecho de trabajar algo social pone a los estudiantes en otra sintonía [...]. El reto aquí es cómo conectar racional y emocionalmente con un sector de la población que podría beneficiarse de las acciones de RSP de la empresa.

Como se verá en el siguiente eje temático, la irrupción de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje también han detonado cambios y retos en la labor docente.

IRRUPCIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

En este agrupamiento temático, destacan dos aspectos que han motivado cambios en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del diseño. La mediación tecnológica durante el aislamiento por covid-19 y la irrupción de herramientas de inteligencia artificial ge-



nerativa (IAG) en los programas de diseño. El profesorado destaca que estas situaciones provocan reflexiones profundas sobre los alcances de su labor y el futuro profesional del diseño. Omar, profesor especializado en multimedia, lo plantea de la siguiente manera:

Omar: Enseñar en pandemia no fue cosa menor [...], ¿cómo mantener la atención de estudiantes que no prenden cámara? [...]. Me hice más sensible hacia la parte emocional de mis estudiantes, en verdad, cambié la dinámica procurando preguntar al inicio de clase sobre sus emociones, sobre sus intereses y expectativas [...]; al mismo tiempo tuve que aprender más sobre tecnología educativa para diversificar mi manera de enseñar, ya sabes, complementar la enseñanza con gamificación, diarios reflexivos, uso de videos, podcast [...].

Pienso que ahora, el reto está en el uso de la inteligencia artificial generativa; si ya es posible generar código e imágenes con estas herramientas, se nos presenta el dilema del futuro profesional [...]. Ahí es en donde otras habilidades del diseño resaltan, las máquinas pueden ejecutar y dar un resultado, pero es el diseñador quien debe decirle a la máquina qué hacer con base en la comprensión de las necesidades de comunicación del cliente. Entonces, las habilidades de comunicación interpersonal, de definición de requerimientos y de traducción de esas necesidades a conceptos de diseño son habilidades que aún requieren de agentes humanos [...]. No dudo que en el futuro se logren muchos avances [...]; todavía la parte humana es valiosa.



CONCLUSIONES

Para dar cierre a este capítulo, a continuación, se presentan las respuestas a las preguntas de investigación y un conjunto de recomendaciones para el desarrollo profesional docente sustentado en los hallazgos.

Respecto a la pregunta ¿qué hitos contribuyeron a la construcción de la identidad docente del profesorado de Diseño?, se identificó que tales hitos se ubican en el plano relacional y social, ejemplos son la vinculación de su experiencia profesional al campo de la enseñanza, el trabajo en academias, la participación en actividades de actualización docente y la atención de aspectos motivacionales y afectivos de los estudiantes.

Estos hallazgos son coherentes con el enfoque del interaccionismo simbólico, por cuanto la identidad se negocia en el marco de las interacciones sociales (Blumer, 1982). Asimismo, coinciden con los resultados de la revisión de la literatura realizada por Lankveld *et al.* (2017), quienes identificaron que diversos estudios sobre desarrollo de la identidad docente plantean que los entornos académicos que fomentan la colaboración son propicios para su fortalecimiento.

El desarrollo de la identidad docente se puede caracterizar al dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿qué elementos identitarios se han transformado ante los desafíos del contexto de enseñanza y del campo profesional? Como se muestra en la Tabla 2, los principales cambios se identifican en las concepciones de los docentes sobre la manera de conducir los proyectos en diseño, los criterios para evaluar el aprendizaje y el futuro profesional ante la irrupción de nuevas tecnologías.



De esta manera, en la etapa novel del profesorado, se concibe como un especialista cuya trayectoria profesional es suficiente para conducir el proceso de aprendizaje por proyectos, aquí la evaluación se centra en el resultado más que en el proceso. En contraste, a medida que el docente participa en actividades institucionales que fomentan la colaboración y el intercambio de buenas prácticas, la conceptualización de la identidad docente transita hacia un profesional de la enseñanza más reflexivo y sensible al proceso de aprendizaje.

La práctica docente se entiende como un trabajo colaborativo, interdisciplinar y atento a las necesidades estudiantiles y los retos profesionales venideros. La evaluación se centra en los cambios cualitativos que reflejan el progreso del estudiante, además, se fortalece el repertorio de estrategias pedagógicas y mecanismos de evaluación.

Con base en estos hallazgos, el trabajo concluye con un conjunto de recomendaciones dirigidas a fortalecer el desarrollo profesional docente en el campo de las disciplinas creativas: 1) Promover entornos colaborativos y seguros en donde los docentes compartan buenas prácticas, reflexionen conjuntamente sobre incidentes críticos y consoliden redes de colaboración. 2) Implementar programas de actualización docente que permitan al profesorado integrar nuevas tecnologías, métodos pedagógicos y estrategias de evaluación formativa en el aula. 3) Incorporar la reflexión crítica sobre la práctica docente, esto puede incluir el uso de diarios reflexivos, grupos de discusión y mentorías que ayuden a los docentes a analizar y mejorar sus métodos de enseñanza.

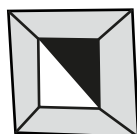
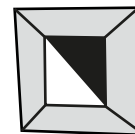


TABLA 2

Cambios en los elementos identitarios del profesorado de Diseño

Concepción inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje del diseño	Concepción actual sobre la enseñanza y el aprendizaje del diseño
Enseñar diseño implica guiar a los estudiantes en el desarrollo de proyectos con orientación empresarial, bajo la dirección de un especialista cuya trayectoria aporta autoridad y credibilidad en la enseñanza. Por añadidura, la experiencia profesional del docente es fundamental para proporcionar orientación efectiva a los estudiantes.	Enseñar diseño es un proceso colaborativo que implica una planificación colegiada para definir el tipo de proyecto (empresarial o social), la secuencia didáctica y el rol de cada asignatura.
La evaluación se centra en los resultados, donde los estudiantes deben demostrar su dominio de técnicas y procedimientos de expresión gráfica y visual.	Se evalúan dos dimensiones: el proceso, que se refiere a los cambios cualitativos en las actitudes y habilidades de los estudiantes, y a los resultados, donde se emplean instrumentos de evaluación que clarifican los criterios por valorar.
La entrega de una maqueta o un prototipo es considerada de gran relevancia. Aunque el docente brinda orientación continua, no siempre se valora el proceso de aprendizaje.	Ante la irrupción de tecnologías como la inteligencia artificial generativa (IAG), se plantea la necesidad de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en el estudiantado.

Nota: Elaboración propia.

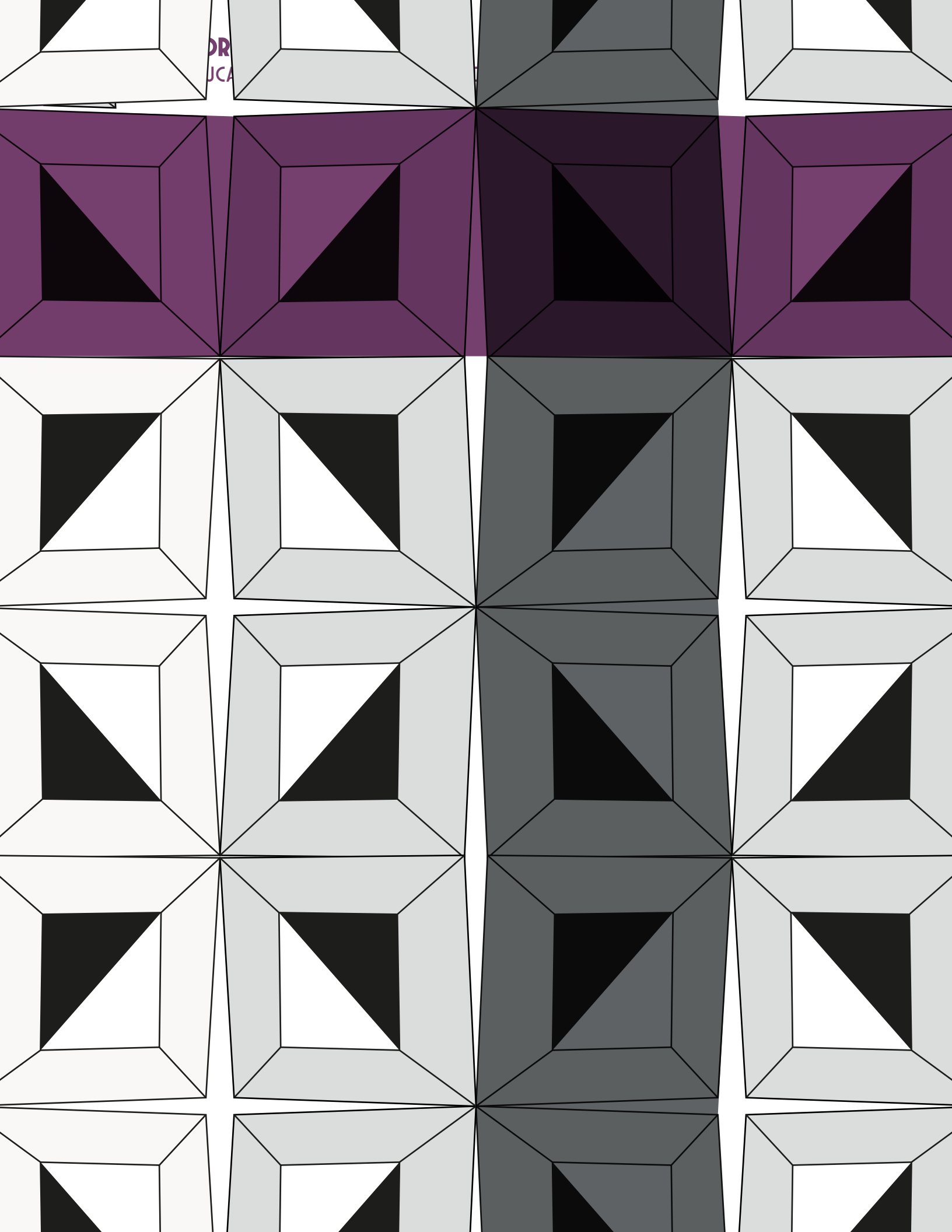


REFERENCIAS

- Alcalá, M. T., Demuth, P.B. & Quintana, M.P. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 1(1), 155-167. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1087>
- Alonso, I., Lobato, C. & Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf>
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Ediciones Culturales Paidós.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86. <https://doi.org/10.4151/07189729->
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. En Abrahao, M.H. y Passeggi, M.C. (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo I (pp. 27-69). Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EdiPUCRS).
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond «Identity». *Theory and Society*, 29(1), 1-47. <https://www.jstor.org/stable/3108478>
- Gajardo-Asbun, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- González Orozco, P. E., Marín, R., & Soto, Ma. C. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: Una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>



- Hernández-Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2008.122.60781>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4a ed., pp. 97-128). Sage.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social*. Experimenta.
- Mead, G.H. (1934). *Mente, yo y sociedad*. Prensa de la Universidad de Chicago.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxxi.17.2.11480>
- Papanek, V. (2014). *Diseñar para el mundo real: Ecología humana y cambio social* (2a ed). Pollen.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Vezzoli, C. (2015). *Diseño de productos ambientalmente sustentables*. Designios.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer.





LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA CREATIVIDAD CON PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL DESARROLLO DE UNA CAMPAÑA PUBLICITARIA

Elvia Mónica Rodríguez Alonso

RESUMEN

La presente propuesta da cuenta del desarrollo que se utilizó en la materia Campaña Publicitaria, de la licenciatura en Diseño Gráfico, en FES Acatlán (UNAM), con alumnos de 9 semestre (2023). El curso enfatizó la importancia del uso metodológico para transformar el pensamiento creativo y su relación con el pensamiento crítico para proponer soluciones a un problema social planteado con el cliente real.

Aquí, se exponen los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula con una situación específica y real (aprendizaje situado). El objetivo es demostrar que los estudiantes han implementado el lenguaje visual significativo junto con la conceptualización y metodología actualizada que se utiliza en la industria creativa mexicana.



La importancia del docente radica en incentivar entre sus estudiantes el trabajo colaborativo, la co-creación y la cooperatividad en proyectos integrales orientados a problemas sociales, con la aplicación de métodos cognitivos y analíticos; éstos deberán vincular el acto de diseñar con la acción social que ejercerán los diseñadores en sus futuros ámbitos laborales.

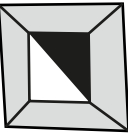
PALABRAS CLAVE: Función social, creatividad, metodología, enseñanza-aprendizaje, campaña social.

ABSTRACT

The present proposal aims to show the development process used in the Advertising Campaign course in the Graphic Design major at FES Acatlán (UNAM), with 9th-semester students (2023). The importance of the methodological use was emphasized to transform creative thinking, demonstrating its functionality and fostering critical thinking to propose solutions to a social problem posed by a real client.

The intention is to expose the results derived from this teaching-learning process within the classroom, with a specific and real situation (situated learning), to demonstrate that students have implemented significant visual language together with the conceptualization and updated methodology used in the Mexican creative industry.

The importance of the teacher in encouraging students to work collaboratively, in co-creation and cooperativity, in integral projects oriented to social problems that require the application of cognitive and



analytical methods that link the reality of the act of designing with the social action they exercise as graphic designers in future work areas, such as belonging, participation, and design praxis.

KEYWORDS: *Social function, creativity, methodology, teaching-learning, social campaign.*

INTRODUCCIÓN

El Plan de Estudios de la licenciatura en Diseño Gráfico de la FES Acatlán (2008) dice sobre el perfil profesional: “Cuenta con una formación sólida en lo social, humanístico y tecnológico, participando con responsabilidad y compromiso social en el ámbito profesional”. Se indica, así, la importancia de inculcarlo entre los estudiantes durante sus estudios de licenciatura para su vida profesional.

Si bien, el diseño es un motor importante de las economías emergentes, del total de la masa crítica de los diseñadores de estos países, sólo un 2 % dedica parte de su tiempo profesional a entidades sin fines de lucro (vinculando su producción hacia la función social y humanitaria directamente) y el restante 98 % se encuentran trabajando en sectores de servicios, comerciales e industriales. (Gaitto, 2018, p. 22)

En la actualidad, los estudiantes de diseño deben ser reconocidos como agentes de cambio, como constructores de nuevas realidades, con derechos, compromisos y responsabilidades en cualquier contexto educativo y empresarial de la sociedad. Son definidos como



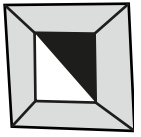
territorios de diseño aquéllos donde los grupos sociales participan en la creación de espacios significativos, apegados a tradiciones, costumbres, sentimientos y creencias.

Tal sistema de relaciones es relevante para el concepto de campo profesional; como lo señala Bourdieu (1973), forma parte de una dinámica de mercado o de un simple intercambio de valores entre actores que compiten por beneficios, lo que define una estructura social producida por relaciones dominantes. El autor, desde su pensamiento “estructuralista constructivista”, o viceversa, refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase. En una de sus publicaciones posteriores, *Razones prácticas* (1997), Bourdieu concibe el espacio social como un medio. Es decir:

como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. (Ávila, 2004, p.161)

Con esta postura, establece la intervención de diversos factores que influyen dentro de lo que denomina el capital cultural y social.

La visualización de la representación gráfica propuesta por los estudiantes de Diseño Gráfico se correlaciona con lo que planteó en su momento Víctor Papanek, en su libro *Diseñar para un mundo real* (1977). Dice que hay una fuerte conexión del diseño con el contexto e invita al diseñador a investigar áreas que vayan más allá del diseño formal y funcional para afrontar los retos que imponen las sociedades contemporáneas.



Indudablemente, al adentrarse en el pensamiento de diversos autores como Gui Bonsiepe (1975), Jorge Frascara (1989) y de diseñadores como Bürdek (1999) o Riccardo Dalisi (1971- 1975), queda claro el origen de la afirmación de Andrea Branzi (2008) sobre la capacidad del diseño para inventar relaciones e intercambios: “[Se buscan] soluciones y productos definitivos destinados a largo tiempo, pero en cambio [se crean] procesos ininterrumpidos de innovación tecnológica, mercadería y estética funcional o comercial, para un mercado inquieto y turbulento, que sigue lógicas selectivas y a menudo impredecibles”.(De Salvo, p.82)

En concordancia, los pensamientos de los autores decretan el cuestionamiento con respecto a la educación del diseño. Maffei Stefano (2014) dice acerca del papel de las escuelas que imparten diseño después de la Bauhaus y la Escuela de Ulm: “el diseño ya no puede posponer una consideración sobre recursos como la energía, la biodiversidad, los desafíos ambientales y humanos, los servicios, la comunicación y la interacción”. Plantea también la importancia de generar nuevos métodos de aprendizaje que permitan gestionar cada etapa de producción del diseño de cualquier índole.

Este acoplamiento a la práctica social, de acuerdo con Marco Antonio Sandoval Valle, en *Memorias en el Diseño* (2022), implica la posibilidad de estrechar relaciones humanas a través de los haceres y saberes que contribuyen a la construcción de una propuesta gráfica para la sociedad. Así mismo, define la práctica social como un “conjunto de actividades que los individuos ejecutan a partir de ciertos acuerdos de manera habitual” (Coellar, 2022, p.148).



Reconocer la práctica social es reconocer el ser humano que la desarrolla, pues en ella se esboza la fuerza de las significaciones imaginarias sociales que hacen generar representaciones en el marco de las cuales se definen las acciones e interacciones humanas; por tanto, una práctica social no puede reducirse a una actividad, pues ella no es más que el producto realizativo de un cúmulo de convicciones / motivaciones y creencias que la orientan. (Murcia et al., 2016, p. 272)

Por lo tanto, enseñar en el diseño se concibe hoy en día como una labor interdisciplinaria. Más aún, la docencia del diseño debe contribuir a enriquecer los legados pedagógicos, éticos y funcionales. La definición de docencia en diseño entraña una gran responsabilidad social, que se traduce en una mayor capacidad para ejercer una función crítica dentro de la sociedad.

En ese sentido, se pretende resolver problemáticas cotidianas con la delimitación de modelos educativos alternativos, lo cual se convierte en el mayor reto dentro de la educación. Se tiene la expectativa de aplicarlo con aprendizajes situados y contextos significativos para los estudiantes, que pongan en práctica lo que se pretende formar desde el pensamiento crítico y creativo, hacia el diseño y en pro de la sociedad.

I. FUNCIONALIDAD CREATIVA EN LA PRÁCTICA DEL DISEÑO

Dentro del campo laboral se están intentando resolver distintas problemáticas de consumo y entornos sociales; se ha detectado que los aprendices del diseño se enfrentan con la disyuntiva de cómo proponer dichas soluciones gráficas. Por ende, se debe fortalecer y



resguardar la ética académica y profesional, con ella se pueden replantear y poner en la mesa alternativas para que los docentes reflexionen, evalúen y guíen a los estudiantes con nuevos paradigmas metodológicos y tecnológicos. Éstos, a su vez, deben procurar una conducta de responsabilidad moral y ética.

Respecto al término de la ética, la definición etimológica deriva de *ethos*, vocablo griego definido por Aristóteles (en griego antiguo, *ethos*) que significa “costumbre y conducta”, a partir de ahí, “conducta, carácter, personalidad”. (DBPedia, 2024). Específicamente, se considera un espíritu que penetra en un grupo social, validado por un conjunto de actitudes y valores.

En la filosofía del diseño el valor es un aspecto trascendental, es el orden del diseño adecuado que se desplaza desde lo ontológico a lo axiológico donde el valor se presenta como una cualidad del diseño mismo en el que los mensajes, objetos o espacios adquieren un orden y cumplen una función. (Vilchis, 2020, p.20)

Hay que mencionar, además, que la función creativa está vinculada con la ética del diseño, la cual debe ser interdisciplinaria; los estudiantes, por su parte, fungirán como agentes de cambio que construyan el futuro o la nueva realidad. En otras palabras, la educación del diseñador debe incluir el énfasis en la ética y la moral como componente clave de su formación.

Muchos alumnos han comenzado su carrera con dudas que los hace divagar o idealizar la profesión, más la pregunta de si el diseño cumple estrictamente una función social, seguirá siendo una incertidumbre. Sin duda, éste es un tema que puede seguir siendo inves-



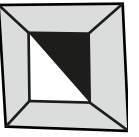
tigado con variadas preguntas, como ¿a quién se le atribuye crear y difundir esta noción? y ¿cómo ha transformado la práctica de los diseñadores?

Comprendiendo lo que plantean los diversos autores señalados con anterioridad, primero, se aborda la perspectiva del diseño para profundizar en la conceptualización de las disciplinas, las interdisciplinas, la multidisciplinariedad, lo pluridisciplinario y la transdisciplina.

Se retoma una de las definiciones de Mauleón (2022), en su publicación “De la disciplinariedad a la transdisciplinariedad en los diseños: un modo de nomadismo”, la cual también ofrece algunas claves de conceptualización para comprender la trascendencia de los términos. Dicha divulgación se retoma como referencia para aproximarse a la interdisciplina principalmente, al igual que a los distintos campos disciplinares que se vinculan para resolver un problema y generar interconexiones permanentes.

La interdisciplina se identifica como integral e incluyente en la búsqueda de conocimiento, incorpora la realidad conectada con fuentes primarias de información para distinguir lo observable del sistema y conseguir atender la producción de los fenómenos observables. Con la conexión de las otras concepciones de las disciplinas, el autor define las cartografías de los campos de conocimiento en el diseño y su tipo de relación. Margolin (2017) señala que:

Los diseñadores gráficos también deben aprender nuevas situaciones sociales, donde puedan articular las necesidades de comunicación; así como en el diseño de productos, los diseñadores gráficos deben aprender a resolver estos casos y averiguar lo que las personas necesitan saber para funcionar con éxito. (p. 139)



Norberto Chaves (2001) en su libro *El oficio de diseñar*, señala una caída en el desarrollo de los trabajos relacionados con la conciencia, lo que conduce a que la misma práctica del diseño vaya cambiando. Sin embargo, lo que verdaderamente se ha visto detenido es la transformación de la significación en la forma de comunicar, principalmente con relación a los ámbitos sociales, mismos que deben estar conectados con los valores éticos del contexto, donde está inmersa la propuesta de diseño.

Para cerrar esta idea, se citan algunas líneas del mismo texto: “Su función no es desentrañar las estructuras socioeconómicas de fondo, sino universalizar sus evidencias particulares” (p.16), de manera que se asocia la labor con la importancia de la práctica intelectual especializada.

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA LA ASIGNATURA

La definición del modelo sistémico consiste en ubicar al individuo como un elemento dentro del sistema, regido por ciertos principios y leyes a los cuales pertenece; está fundamentado en aspectos psicopedagógicos, como la sistematización y la lógica de la asignatura, ligadas al proceso didáctico que permitirá al alumno adquirir los conocimientos para el desarrollo de sus habilidades. En cambio, el modelo lineal, como su nombre lo determina, mantiene una continuidad directamente relacionada con una serie de contenidos, seguida de estrategias didácticas que permitan la evaluación de manera cíclica y sucesiva.



No se puede dejar de lado que los conceptos de método y metodología en ocasiones suelen confundirse. Para Ander (1995):

[se entiende] por método a la serie de pasos, operaciones, reglas o procedimientos establecidos de forma reflexiva, a través de los cuales es posible alcanzar un fin, como puede ser un objeto. Mientras que la metodología es la ciencia que estudia los métodos. (p.40)

Schønheyder y Nordby (2018) destacan que los enfoques de diseño se desarrollan y se emplean de forma pragmática según el paradigma vigente, algo que varía entre proyectos y se adapta a cada situación de diseño.

Por su parte, Vilchis (1998) cita diversos métodos, en su libro *Metodología del Diseño*, donde indica que muchos siguen una estructura lineal:

Esta noción nos permite dilucidar cómo el diseño ha experimentado dos importantes rutas epistemológicas generales, una que sigue efectos causales y otra desde una postura compleja más amplia e incluyente, donde se destacan las ventajas que la episteme y la práctica del diseño adquieren al desenvolverse desde los sistemas complejos. (p.37)

Dentro de la planificación educativa para un diseño curricular es necesario contemplar cinco dimensiones que se relacionan con ella. Lallerana et al. (1981) las destacan:

- I. *Dimensión social*: La planeación es realizada por grupos humanos, comenzando con el ser humano como un “ser social”, cuya aceptación y procesos de socialización determinan la calidad de vida dentro de su contexto, para continuar con algún plan, programa o proyecto.



2. *Dimensión técnica:* Se trata del empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y la tecnología, combinados con la aplicación específica para el desarrollo de proyectos adecuados a la educación.
3. *Dimensión política:* Son las directrices, acciones y recursos para que la organización educativa centre un jurídico institucional que respalde los objetivos, de acuerdo con las ideologías e intereses de los grupos participantes.
4. *Dimensión cultural:* Define el sistema de valores, creencias y formas de construir la mentalidad de una sociedad; es decisiva para la producción, la investigación y la cultura de una nación.
5. *Dimensión prospectiva:* Ésta es una de las dimensiones de mayor importancia en la planeación, porque permite analizar las necesidades educativas en el futuro para favorecer la construcción de escenarios posibles en relación con el desarrollo e innovación.

De ahí que los criterios para diagnosticar si un currículo es tradicional, tecnocrático o crítico estén delimitados por el contexto global del mismo, el papel de la sociedad y, por supuesto, la educación. La realidad misma conlleva una visión de apreciación, que se refleja en el marco teórico, fundamentación, objetivos y en las actividades de aprendizaje.

En definitiva, los aspectos para construir el diseño curricular deben comprender lo siguiente: el doctrinario, que puntualiza la tendencia ideológica; la parte analítica, que trata sobre la relación entre los diferentes elementos de los contenidos temáticos y, la téc-



nica curricular, o sea, las normas de acción que hacen concreto y operativo lo teórico-práctico de la enseñanza-aprendizaje.

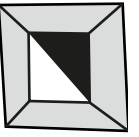
Como se afirmó anteriormente, el aprendizaje debe ser significativo y los contenidos nuevos. Los conceptos de vida y objetos de aprendizaje necesitan un alcance o relevancia y seguir un proceso que se adapte a las diferentes etapas de desarrollo de la formación.

Los docentes del diseño motivan a sus estudiantes a solventar problemáticas, además emplean metodologías activas que intervienen en el patrón de comportamiento aprendido, como la reproducción en los gráficos finales, la atención al detalle, retención del mensaje y producción de ideas.

Enfrentar estos nuevos desafíos sociales es importante para los diseñadores gráficos, así como la instrucción en las técnicas para hacerlo debe ser la parte esencial de la educación del diseño gráfico. (Margolin, 2017, p.140)

Cuatro aspectos esenciales para la formación académica de los estudiantes deben ser analizados para un desarrollo social y personal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se enumeran en orden de prioridad para la tarea educativa:

a) Sentimiento de responsabilidad social: Tiene mayor relevancia debido a su conexión con la actitud ética en la academia y la sociedad. Se relaciona con la perseverancia, la iniciativa, la reflexión sobre los actos propios, la integridad, la convivencia pacífica, el respeto a la legalidad, el rechazo de todo tipo de discriminación, el cuidado medioambiental, entre otros aspectos que involucran a la ciudadanía.



b) Principio intelectual: El aprendizaje constante y la curiosidad intelectual son otras vertientes importantes a tener en cuenta, aunados a la adaptación, el aprendizaje a través del arte y la cultura y la promoción de la igualdad de género, que llevan a valorar la diversidad.

c) Familiaridad consigo mismo: Es el más complejo de todos los aspectos, porque es necesario que cada quien ejerza adecuadamente su papel en la sociedad, ya sea como profesor o alumno. Algunos términos asociados son inteligencia emocional, manejo de conflictos, cuidado de la salud, autoestima y conciencia de las propias debilidades, fortalezas y capacidades.

d) Trabajo colaborativo integral: Para lograr una educación más integral, hay que tener la capacidad de crear equipos de trabajo en los que sus miembros practiquen eficazmente la comunicación, la empatía, la planificación, la organización y la coordinación de tareas; además, deben poseer confianza, estar dispuestos a ayudar, ser capaces de resolver conflictos y saber negociar.

Estos cuatro factores conforman un reto significativo para la comunidad académica, que busca cumplir con los objetivos establecidos por las instituciones educativas para la formación de los estudiantes. Son lo que esencialmente se necesita para satisfacer las crecientes demandas y expectativas de la sociedad contemporánea.



III. ESTUDIO DE CASO: EVIDENCIAS DE LAS PROPUESTAS DE CAMPAÑA

Parte de esta responsabilidad consiste en definir los servicios propios de la práctica disciplinar. Se pueden establecer convergencias y divergencias entre modelos académicos y actividades profesionales que den lugar a un paradigma central en el discurso del diseño, el cual equilibre la dimensión intelectual y la utilidad operativa para los consumidores, conforme los parámetros del diseño como un órgano social, vinculando incluso a las actuales tecnologías, como la inteligencia artificial. Sobre esta postura, Vilchis (2014) señala que:

El diseñador gráfico tiene el compromiso de planificar bajo modelos que logren el equilibrio sin propósitos estrictamente economicistas regresando a sus orígenes en los que el valor de signo está por encima del valor de uso y todavía más sobre el valor de cambio. (p.66)

A continuación, se expondrá brevemente la línea metodológica en la que se basaron los estudiantes para la construcción gráfica de las propuestas de campañas sociales que diseñaron durante el semestre del año 2023, durante la asignatura de Campaña Publicitaria. El fundamento metodológico se ubica en el aprendizaje situado con el pensamiento de diseño, más conocido como *design thinking*.

Hace referencia a los procesos estratégicos, cognitivos y operativos que se desarrollan a través de conceptos relacionados con las diferentes áreas del diseño. Este tipo de pensamiento de diseño también está asociado con aspectos de innovación de productos y servicios en diversos contextos empresariales y sociales. (Rodríguez-Alonso, 2021)

Más aún, los estudiantes se apoyan con diversas herramientas estratégicas de investigación, de mercadotecnia y gestión, como estudios de mercados, análisis FODA, tablas de segmentación, mapas de empatía, modelo de negocios, *marketing mix*, herramientas digitales SEO & SEM, entre otras que consideren pertinentes para el complemento informativo en el cumplimiento de esta fase (Fig. 1).

PLANEACIÓN

- Definición de la misión y visión
- Definición de los objetivos
- Definición de la estrategia
- Definición de la estructura organizativa
- Definición de los recursos
- Definición de los riesgos

CREACIÓN

- Definición del producto
- Definición del servicio
- Definición del canal de distribución
- Definición del precio
- Definición de la promoción
- Definición de la evaluación

DISEÑO

- Definición del producto
- Definición del servicio
- Definición del canal de distribución
- Definición del precio
- Definición de la promoción
- Definición de la evaluación

DESARROLLO

- Definición del producto
- Definición del servicio
- Definición del canal de distribución
- Definición del precio
- Definición de la promoción
- Definición de la evaluación

DISTRIBUCIÓN

- Definición del producto
- Definición del servicio
- Definición del canal de distribución
- Definición del precio
- Definición de la promoción
- Definición de la evaluación

PROMOCIÓN

- Definición del producto
- Definición del servicio
- Definición del canal de distribución
- Definición del precio
- Definición de la promoción
- Definición de la evaluación

EVALUACIÓN

- Definición del producto
- Definición del servicio
- Definición del canal de distribución
- Definición del precio
- Definición de la promoción
- Definición de la evaluación

Presentación de un producto

El ciclo de vida de un producto es un proceso que comienza con la planeación y termina con la evaluación. Este proceso se divide en seis etapas: planeación, creación, diseño, desarrollo, distribución y promoción. Cada etapa tiene sus propias características y objetivos.

FOODA

Claves

WORLD CLASS WORLD IN MIND

Presentación de un producto

El ciclo de vida de un producto es un proceso que comienza con la planeación y termina con la evaluación. Este proceso se divide en seis etapas: planeación, creación, diseño, desarrollo, distribución y promoción. Cada etapa tiene sus propias características y objetivos.

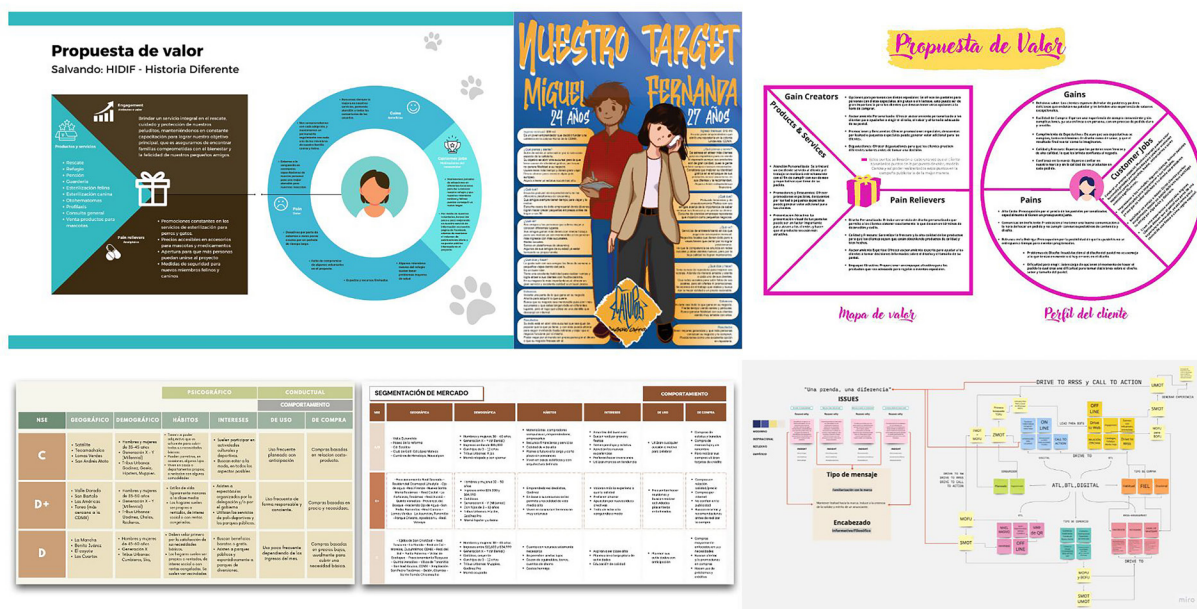
325



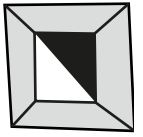
La segunda consiste en Definir el contexto del usuario para establecer la forma estratégica de comunicación. En la propuesta de valor se determinan los tipos de mensajes, las promesas y las razones de convencimiento para designar acciones que se han establecido en el brief, con un objetivo principal en torno al desarrollo de la campaña con enfoque social (Fig. 2).

FIGURA 2

Ejemplos de la etapa Definir para la asignatura de Campaña Publicitaria



Nota: *Proyecto Salvando Centro de Adopción*, 2023, [Imagen] Verónica Cázares, Iliana Martínez y Evelyn Montoya; *Proyecto Vimart*, 2023, [Imagen], Diana Nava, Wendy Olivares y Rachel Rosas; *Proyecto A&R*, 2023, [Imagen] Arianna Dávalos, Karla Delgado y Sarahí López; *Proyecto Pan de Vida*, 2023, [Imagen], (integrantes mencionados anteriormente).



Por otra parte, en la fase de Idear se va estableciendo la estrategia creativa. Ésta es generada de la investigación y realizada para la argumentación del lineamiento con el *storytelling* de la campaña, mismo que se fortalece con la lluvia de ideas (*brainstroming*), iniciada desde la etapa anterior; aunque que en esta fase, se efectúa con la intención de originar la idea principal (“gran idea”), que será el eje conductor de la comunicación en la campaña.

En este paso, el estudiante revisa adecuadamente los aspectos sociales que a considerar, donde figuran los planteamientos que establecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y los Objetivos del Buen Vivir (ODV, Ecuador-Bolivia, 2015), que consisten en integrar principios como equidad social, igualdad, retribución, reciprocidad, sostenibilidad, libertad, democracia y participación (Fig. 3).

Prototipar es la cuarta etapa del proceso y conlleva la ejecución de todo el desarrollo creativo, diseñado en la estrategia de la fase anterior. Los estudiantes valoran los medios que van a utilizar en la comunicación final de la campaña y seleccionan los medios a nivel análogo y digital. La meta es asegurar la funcionalidad del diseño propuesto para las campañas.

Habría que hablar también de la oportunidad que tienen los estudiantes para adquirir conocimientos actualizados en terminologías y aspectos técnicos, pues se involucran diversas disciplinas como la mercadotecnia, la publicidad, la comunicación, la ingeniería en sistemas, entre otras áreas. En ese ambiente, inician su familiarización con dichos procesos, métodos y aspectos metodológicos específicos, principalmente con el ámbito digital, en el uso de inteligencias artificiales y entornos virtuales.

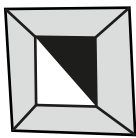


FIGURA 3

Ejemplos de la etapa Idear para la asignatura de Campaña Publicitaria



Nota: *Proyecto Centrina*, 2023, [Imagen] Daniel Alvarado, Oswaldo Carrizales, Karen Mejía, Darian Seedorf y Jorge Vanegas; *Proyecto Vimart*, 2023, [Imagen] Diana Nava, Wendy Olivares y Rachel Rosas; *Proyecto El Caracol*, 2023, [Imagen] Christopher Cedillo, Héctor Jiménez, Raúl Vargas y Diego Velázquez.

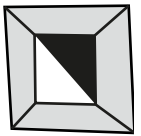
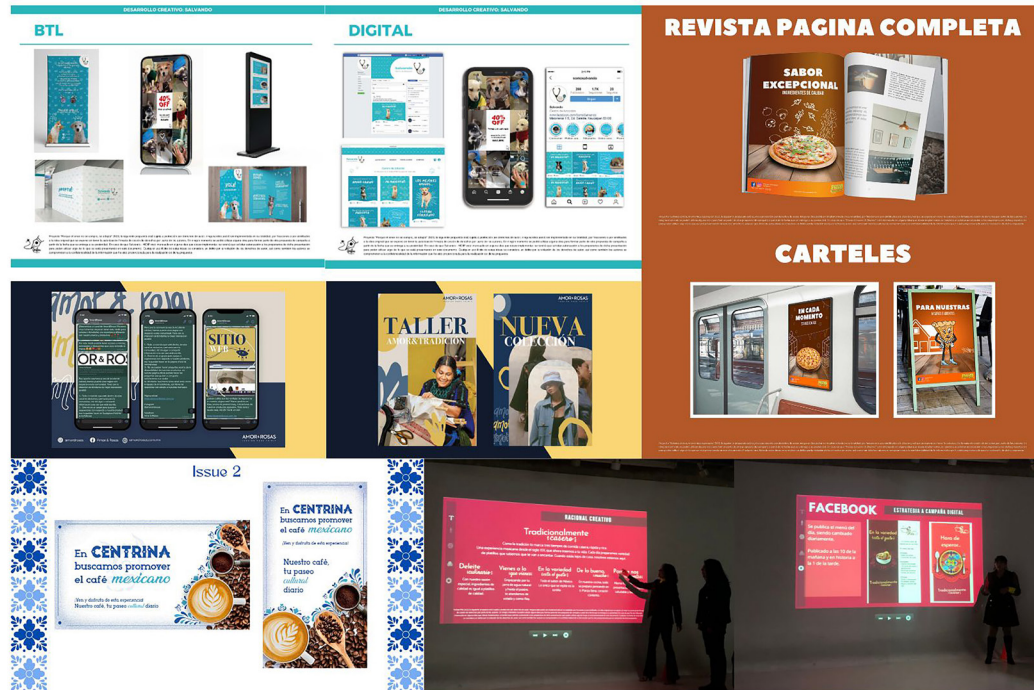


FIGURA 4

Ejemplos de la etapa Prototipar para la asignatura de Campaña Publicitaria



Nota: *Proyecto Pizzas Giovanni & Sharen*, 2023, [Imagen] Joshua González, Carolina Hernández, Daniel Javana y Camila Méndez (proyectos de integrantes anteriormente mencionados); *Salvando Centro de Adopción*, 2023, [Imagen] Vimart, A&R y Centrina.

En último lugar, está la etapa de Testear. Durante el proceso metodológico se han definido los puntos de contacto que se van a establecer para la conectividad final con los usuarios. Allí los estudiantes establecerán los momentos en los que la interacción del mensaje alcanzará los objetivos planteados en su organización. Luego, se constatará la intervención del consumo con finalidad social que se debe cumplir de acuerdo con lo que se proyectó al inicio del desarrollo de la campaña.

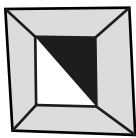
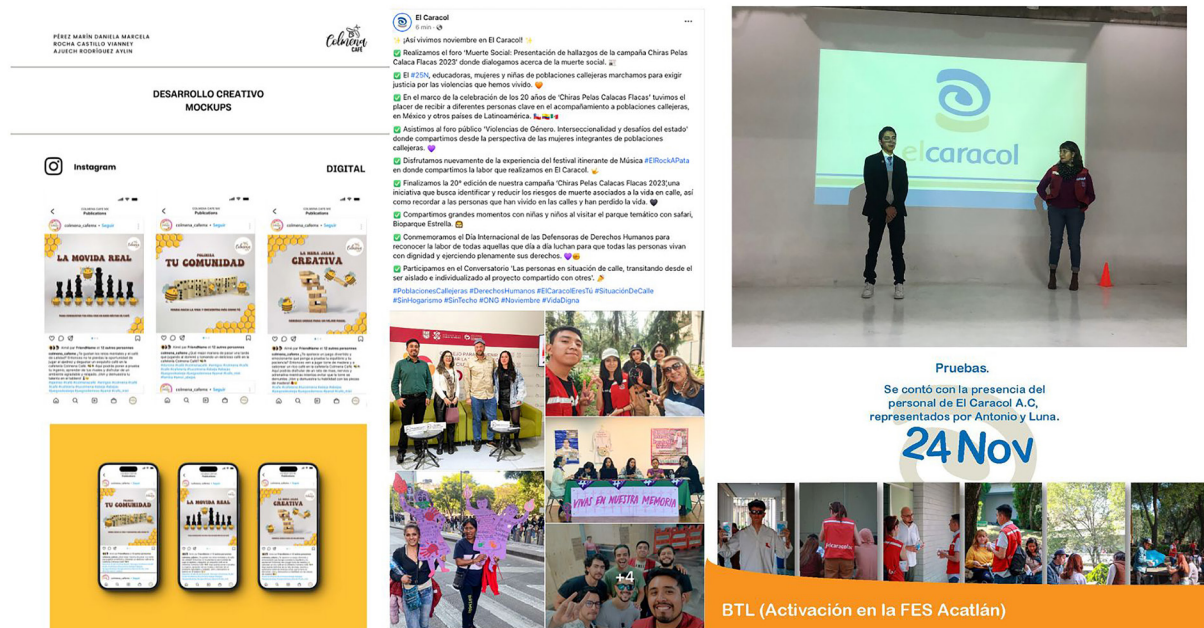


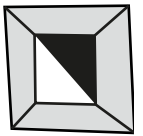
FIGURA 5

Ejemplos de la etapa Testear para la asignatura de Campaña Publicitaria



Nota: *Proyectos Colmena y El Caracol*. La presentación final de la campaña se llevó a cabo en presencia de la representante de la fundación.

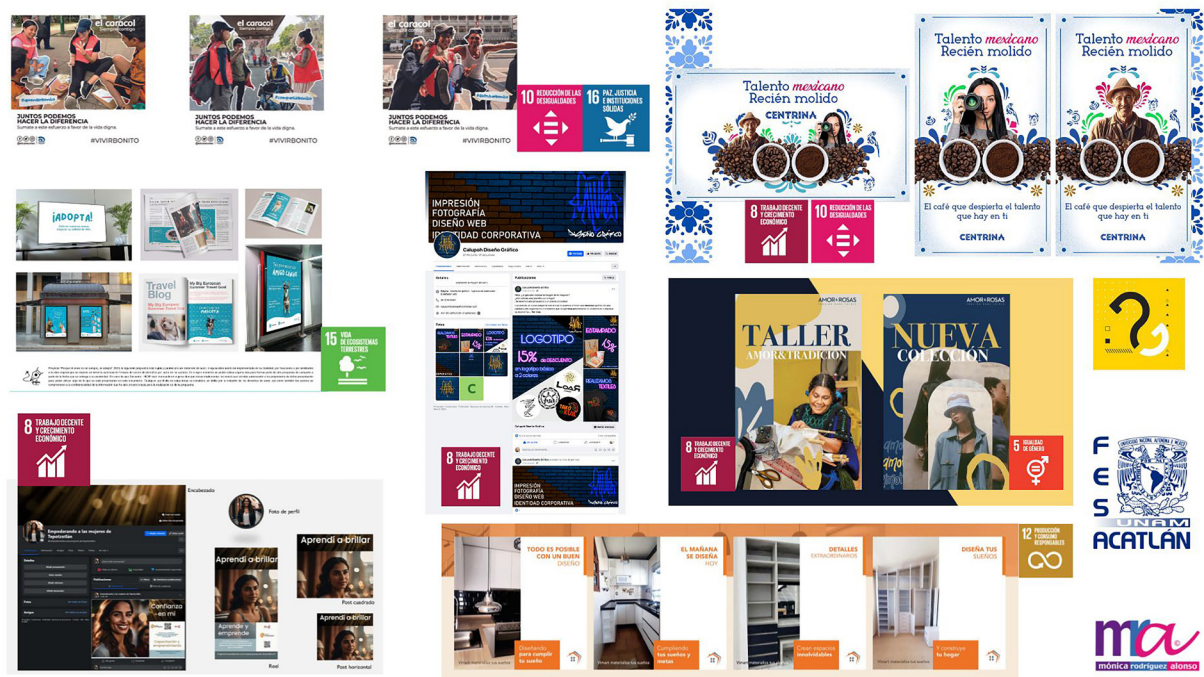
Con miras al enriquecimiento del aprendizaje situado, mediante este tipo de proyectos académico-profesionales dentro y fuera del aula, se lograron los objetivos académicos. Los estudiantes comprendieron la necesidad de hacer una investigación exhaustiva para alcanzar la funcionalidad usando la creatividad, en el entendido de que ése es el objeto real del diseño.



Así, se concretaron las propuestas diseñísticas que ejecutaron durante el semestre para sus clientes, mismas que complementan un trabajo colaborativo y de co-creación enmarcado en un proceso social, activo y creativo, cuyo propósito es impulsar el valor del diseño con las experiencias de los usuarios finales.

FIGURA 6

Ejemplos de las evidencias de campañas con enfoque social para la asignatura de Campaña Publicitaria



Nota: *Proyectos El Caracol, Salvando Centro de Adopción, Vimart, A&R, Centrina. Proyecto Mujeres Tepotzotlán, 2023, [Imagen] Calixto Ramírez; Proyecto Calupoh, 2023, [Imagen] Dana Hernández, Sofía Martínez, Raúl Sánchez, Jesús Segura y Alondra Vázquez.*



De la misma forma, en todo momento del proceso metodológico se requiere que queden claros los lineamientos éticos y de legalidad en cuanto a derechos de autor. Para ello, se les compartió un disclaimer mandatorio que se debe colocar durante el desarrollo estratégico de la campaña, para proteger los derechos del desarrollo creativo que se va ejerciendo hasta obtener los resultados que se visualizan con las evidencias (Fig. 6).

CONCLUSIONES

Hoy en día, el desarrollo responsable y consciente de la profesión del diseño gráfico lleva a reflexionar sobre el entorno en el que se desenvuelve, ya que se ocupa de problemáticas de tipo social, ambiental, humanitario, tecnológico, legal, político y administrativo.

Los programas educativos para la enseñanza en diseño requieren el ajuste de la orientación que se le imparte al estudiante para su futuro desempeño en trabajos con funciones sociales; ésta es la vía para cumplir los objetivos esenciales de la educación superior y el compromiso adquirido para garantizar su adecuado desarrollo profesional. Representaría una colaboración ética y responsable con el desarrollo de la comunidad, además de un impulso asertivo y estratégico para sus propuestas creativas en la industria.

Se enfatiza que el diseño existe por y para la gente, quienes no tienen sólo necesidades de consumo, sino también demandas sociales; especialmente aquéllos que logran tener una “voz” con mayor alcance ayudan a visibilizar los problemas reales de la sociedad. Des-



taca la función social del diseño en la generación de espacios para encontrar soluciones, aun con el involucramiento de la tecnología, que cada día exige más en el ámbito comunicativo y de diseño.

Todo esto engloba el entorno de la educación en diseño. Así que los retos que encaran los docentes los han llevado a actualizarse más para capacitar adecuadamente a los estudiantes con estas nuevas enseñanzas y fomentar que las lleven a cabo en su práctica profesional.

Hay que mencionar, además, que la interdisciplinariedad en el diseño es esencial, porque los retos a los que se enfrenta un diseñador exigen que se convierta en un conocedor en un determinado tema en un breve periodo de tiempo. Es fundamental buscar expertos y mentores que puedan ayudar a resolver problemáticas y hacer el trabajo más funcional.

Se recalca que, ante estos nuevos retos educativos, el propósito de los docentes debe ser formar diseñadores capaces de asumir papeles innovadores, que comprendan y aprecien las nuevas funciones que han adquirido con el diseño, pero también prepararlos para responder a los desafíos que configuran los entornos sociales.

De modo que las narrativas interactivas, los entornos virtuales y los físicos brindan soluciones mediáticas que serán cada vez más frecuentes en el diseño del futuro. Por ello, los nuevos diseñadores deben ser capaces de comprender la transformación epistemológica y heurística que supone la innovación en la comunicación. Deben entender cómo capitalizar su potencial de crecimiento social y económico, así como crear nuevas oportunidades profesionales y, en última instancia, cómo fomentar el espíritu emprendedor con los distintos canales de comunicación, tanto analógicos como digitales.



El diseñador gráfico adquiere cada vez mayor importancia y responsabilidad en el desarrollo social. Por tal razón, se deben fortalecer los planes de estudio con asignaturas actualizadas en el aspecto social, no sólo con un enfoque teórico, humanista y tecnológico; aunado con el uso de las tecnologías como la inteligencia artificial, con herramientas como ChatGPT, se le debe sumar la importancia y exigencia ética para su utilización y evitar que inhiba la creatividad humana o se vea superada por la artificial.

Finalmente, esto lleva a la importancia de incorporar y fortalecer el uso de las metodologías en los procesos de diseño, aunque algunos piensen que no se utilizan. Contar con un proceso implica un método de trabajo que guía las estructuras definidas para alcanzar los objetivos del acto de diseñar.

REFERENCIAS

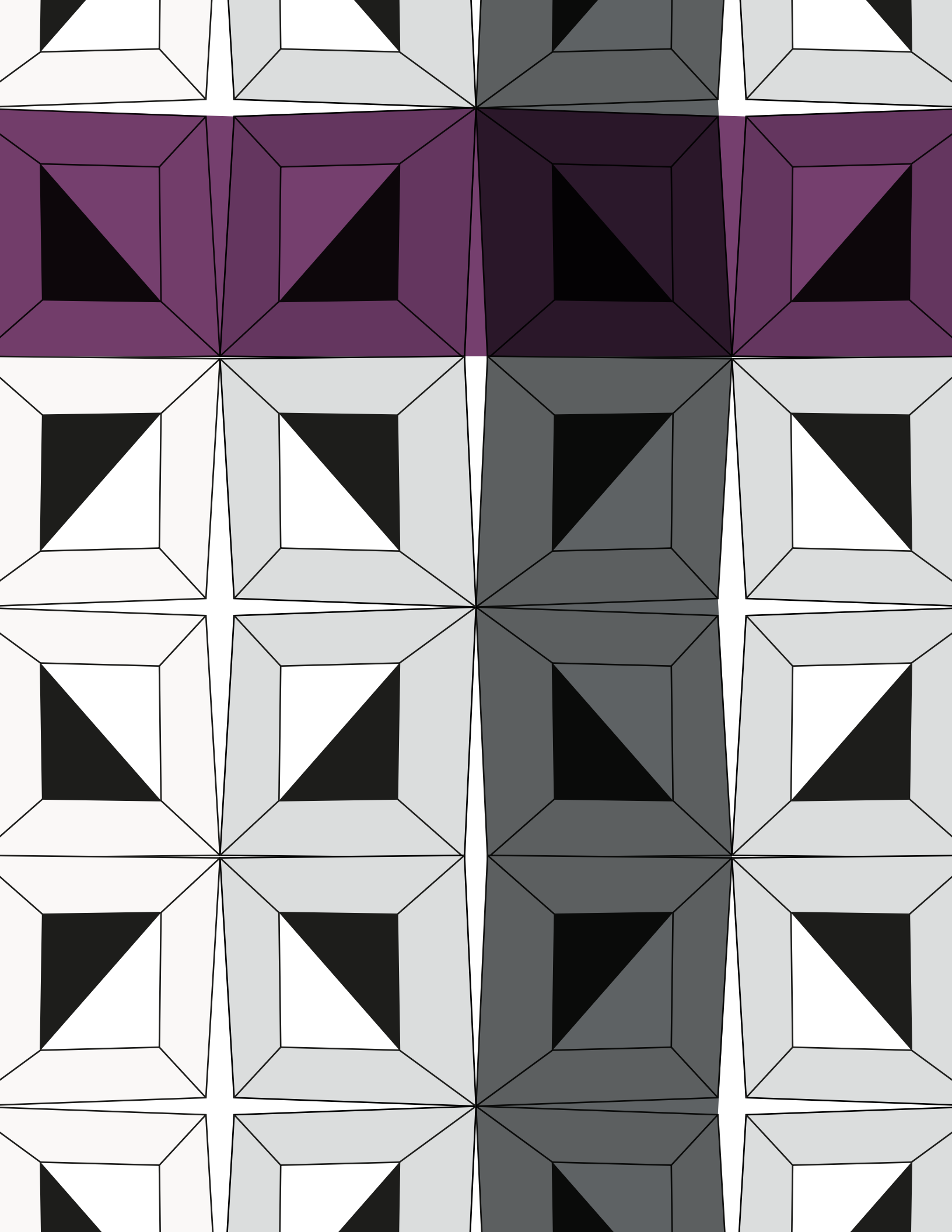
- Ander, E., (1995). *Técnicas de investigación Social*. Lumen.
- Ávila Francés, M. (2004). *Socialización, Educación y Reproducción Cultural*.
- Bourdieu y Bernstein. (2005). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Anagrama.
- Bürdek, B. E. (1999). *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Editorial Gustavo Gili.
- Chaves, N. (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Editorial Gustavo Gili.
- Coellar, A. E. D., & del Carmen Vilchis Esquivel, L. (2022). Imagen, memoria y la construcción social del sentido de historicidad.



- MEMORIA EN EL DISEÑO*. Texto: Sandoval Valle, Marco Antonio, La imagen en el diseño. Prácticas sociales y memoria colectiva, p.p.145-164.
- DBPedia (2024). *Ethos*. <https://dbpedia.org/page/Ethos>
- De Salvo, Verónica. (2019). Diseño y sociedad: teorías y definiciones. Universidad de Florencia: *Revista científico-académica internacional de Innovación, Investigación y Desarrollo en Diseño*. Vol. 14, Año XI, p.p. 79-86
- Facultad de Estudios Superiores Acatlán (2008). *Plan de Estudios Diseño Gráfico*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=23/>
- Frascara, J. (1997). *Diseño Gráfico para la Gente*. Infinito.
- Gaitto, J. (2018). La función social del diseño o el diseño al servicio social. *Cuadernos de Centros de Estudios en Diseño y Comunicación* (69), 21-29.
- Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. P., Medina-Carranco, N. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, vol. 8(1):6-57. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.354
- Lallerana. R., Ginn, N., Fernández, Álvarez. (1981). Definición del campo temático de planeación educativa, Documento Base. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- Mauleón Rodríguez, J. R. (2022). *Transdisciplinariedad sostenible: claves para una investigación aplicada orientada a resolver problemas de la vida real*. [Trabajo inédito].
- Mauleón, R. (2022). *De la disciplinariedad a la transdisciplinariedad en los diseños: un modo de nomadismo*. *Diseño Gráfico*. Enfoques De Formación y Campo Laboral En La Administración Pública.
- Margolin, V. (2017). *Construir un mundo mejor. Diseño y Responsabilidad Social*. Editorial Designio.



- Murcia, N.; Jaimes, S. S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta moebio* (57), 257-274. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Rodríguez-Alonso, E. M. (2021). Vinculación de Experiencias didácticas con el entorno laboral a través del pensamiento creativo en la Licenciatura de Diseño Gráfico. *Figuras Revista Académica de Investigación*, 2(3), 180-85.
- Schønheyder, J.F. y Nordby, K. (2018). The use and evolution of design methods in professional design practice, *Design Studies*, (58), 36-62. doi: 10.1016/j.destud.2018.04.001.
- Vilchis, L. C. (1998). *Metodología del diseño. Fundamentos teóricos, Claves Latinoamericanas*.
- Vilchis, L. C. (2014). Crear y transformar críticamente: responsabilidad y compromiso del diseño. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 3(2) 63-68.
- Vilchis, L. (2020). *Abstracciones y Dilemas acerca del Ethos del Diseño*. Compañía Editorial Impresora y Distribuidora, S.A.





LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN REMOTA: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA DE DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN GRÁFICA

Olivia Fragoso Susunaga
Gabriela García Armenta
Mónica Gómez Ochoa
Rocío López Bracho
Rodrigo Ramírez Ramírez
Sara Viveros Ramírez

RESUMEN

El presente documento es el resultado del análisis del impacto de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación a distancia, específicamente en el ámbito del diseño de la comunicación gráfica. El estudio está basado en un sondeo realizado al alumnado de la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A).



El objetivo principal fue evaluar el cumplimiento de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y el aprovechamiento académico mediante el uso y aceptación de las TIC por parte del alumnado. El análisis aborda aspectos relacionados con el ámbito educativo, emocional, de salud, familiar, recursos económicos y equipamiento.

Los resultados revelan la necesidad de transformaciones tanto en los docentes como en los sistemas educativos, con el fin de potenciar el uso efectivo de las TIC y promover una alfabetización digital adecuada. Además, se examina el impacto emocional de la modalidad remota de aprendizaje y se identifican las principales dificultades experimentadas por el alumnado. Se observó que, si bien las TIC ofrecen oportunidades significativas para la educación a distancia, es fundamental implementar estrategias pedagógicas adecuadas que faciliten la interacción, la colaboración y el desarrollo de habilidades específicas del diseño de la comunicación gráfica.

PALABRAS CLAVE: Educación a distancia, tecnologías de información y comunicación, diseño de la comunicación gráfica, impacto del COVID en la enseñanza.

ABSTRACT

This document is the result of the analysis of the impact of information and communication technologies (ICT) in distance education, specifically in the field of graphic communication design. The study is based on a survey conducted among students of the Graphic Communication Design degree program at the Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A).



The main objective was to evaluate the fulfillment of teaching-learning objectives and academic achievement through the use and acceptance of ICT by students. The analysis addresses aspects related to educational, emotional, health, family, economic resources and equipment.

The results reveal the need for transformations in both teachers and educational systems in order to enhance the effective use of ICTs and promote adequate digital literacy. In addition, the emotional impact of the remote learning modality is examined and the main difficulties experienced by students are identified. It was observed that, although ICTs offer significant opportunities for distance education, it is essential to implement appropriate pedagogical strategies that facilitate interaction, collaboration and the development of specific skills in graphic communication design.

KEYWORDS: *distance education, information and communication technologies, graphic communication design, impact of COVID on teaching.*

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) han revolucionado diversos aspectos de la vida contemporánea, incluyendo el campo educativo. En el contexto de la pandemia de COVID-19, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de adoptar modalidades de enseñanza a distancia para garantizar la continuidad de los procesos educativos. En este sentido, en la UAM-A, se im-

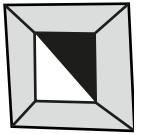


plementaron estrategias para la impartición de clases vía remota y mantener la formación educativa de sus estudiantes de la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica.

Sin embargo, aunque se asumió que el alumnado de esta generación, considerados nativos digitales, estarían familiarizados y preparados para el uso de las TIC, surge la interrogante sobre cómo dicha habilidad se traduce al ámbito educativo. Por tanto, se invitó al alumnado de la licenciatura a responder un cuestionario en línea, con el objetivo de conocer sus experiencias en el uso de las TIC, así como su nivel de aceptación y aprovechamiento en relación con los objetivos de aprendizaje.

Se consideraron aspectos emocionales, de salud, familiares, recursos económicos y equipamiento. El cuestionario se envió a todo el alumnado de la licenciatura y fue contestado por 120 personas de manera voluntaria, por lo que los resultados no son representativos, pero sí se consideran valiosos de manera cualitativa, porque expresan las opiniones y situaciones específicas que afrontaron las personas que decidieron responder.

En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de dicho instrumento. Se examina el impacto emocional experimentado por el alumnado en la modalidad remota de aprendizaje, al igual que los aspectos que más extrañaron de la modalidad presencial. Asimismo, se evalúa la continuidad en la participación regular en los cursos y la interrupción temporal de los estudios. A través de este análisis, se busca comprender el alcance de las TIC en la educación a distancia y su influencia en la formación de los futuros profesionales del diseño de la comunicación gráfica.



Con base en los hallazgos, se proponen reflexiones y recomendaciones que permitan mejorar la implementación de las TIC en el ámbito educativo, además de promover una alfabetización digital efectiva. Adicionalmente, se plantea la necesidad de transformaciones tanto en los docentes como en los sistemas educativos para potenciar el uso de las TIC y garantizar un aprendizaje significativo en el diseño de la comunicación gráfica.

LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las TIC surgen a partir de que el hombre comienza a registrar la información en soportes rígidos transportables. El término tecnologías de información y comunicación (TIC) surge en los años 90, y en el 2000 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lo define de la siguiente forma: “Las TIC agrupan un conjunto de sistemas necesarios para administrar la información, y especialmente los ordenadores y programas necesarios para convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla y encontrarla” (Calandra, 2009, p. 15).

Cuando la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) determinó dar respuesta educativa al problema del aislamiento forzoso, por la pandemia de COVID-19, implementó y capacitó al profesorado para continuar con la formación educativa de sus estudiantes mediante clases a distancia o híbridas. Se supuso que esta modalidad sería muy sencilla para el alumnado, ya que se les identificaba



como una generación inmersa en la tecnología, con la habilidad del uso de recursos tecnológicos y de las tecnologías de información y comunicación (TIC), pero no aplicado al ámbito educativo.

Las TIC en el ámbito educativo han sido tomadas como las herramientas primordiales para disminuir la brecha educativa y de equidad. León y Tapia indican: “La inclusión de las TIC en el ámbito educativo debe ir acompañada de una serie de lineamientos que definan un marco de referencia para la toma de decisiones respecto a las acciones que se deben realizar durante el proceso” (León Martínez & Tapia Rangel, 2013, p.4).

Es imperativa una transformación tanto en el profesorado como en los sistemas educativos básicos, en las prácticas docentes, en las actividades que se llevan a cabo en las unidades de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para que los y las estudiantes puedan aprovechar al máximo el uso de las TIC, gracias a la alfabetización digital. Coll hace referencia al uso de las TIC y menciona:

No es en las TIC sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto sobre la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje. (Coll, 2024, p.5)

Para llevar a cabo la transformación, es indispensable que se verifique un verdadero compromiso por parte de todos los actores del proceso educativo, hay que dejar atrás viejas prácticas y ajustar los roles con una mirada abierta e innovadora a un horizonte lleno de



posibilidades. En este sentido, Parra y Rengifo sostienen: “hoy encontramos prácticas pedagógicas mediadas por las TIC, que centran su propósito en implementar nuevas estrategias que flexibilicen los aprendizajes y permitan irse desligando de los modelos tradicionales que hoy en día, aún se pueden ver” (2021, p.239). Así mismo, mencionan que:

Las TIC se convierten en herramientas y medios que fortalecen los procesos de aprendizaje, propician escenarios de innovación en las aulas y se pueden convertir en vehículos para facilitar el interaprendizaje en el que no solo es el profesor el que enseña y el estudiante aprende, sino que el aprendizaje es compartido. (2021, p.240)

De acuerdo con Lion, Perosi, Jacobovich, Palladino y Sordelli (2023), la educación no presencial para nada es un concepto nuevo, sino que a lo largo de la historia se han dado diferentes manifestaciones en la que este tipo de educación se ha llevado a cabo en el contexto latinoamericano.

A raíz de la pandemia de COVID-19 se ha dado la necesidad de reflexionar sobre el impacto que tiene la enseñanza remota en tiempos de emergencia y la forma en la que estas experiencias deben recuperarse para enfrentar las nuevas concepciones y modelos de educación híbrida, según las necesidades sociales actuales.

El reto se encuentra en encontrar las estrategias didácticas que permitan acortar las brechas de acceso a los entornos y herramientas digitales, al igual que a las mediaciones tecnológicas. Lo anterior implica evaluar las políticas educativas y proponer estrategias que faculten la igualdad de condiciones para el acceso a la educación de calidad para todas las personas.

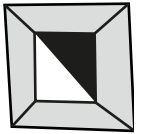


Para Lion *et al.* (2023) la convergencia cultural y mediática, la cultura participativa y la inteligencia colectiva son aspectos clave que caracterizan el contexto actual e impactan en las nuevas formas de educación, incluyendo la presencial. Ésta última se encuentra mediada por tecnología como modelos de educación a distancia e híbrida que tienen en cuenta un currículo pertinente, la reconfiguración de los tiempos y espacios de enseñanza y aprendizaje, lo mismo que la formación docente.

El 2020, en México, se estableció un antes y un después en el ámbito educativo superior, se percibió una ruptura de paradigmas en cuanto a modalidades de enseñanza-aprendizaje, se visualizó y ejecutó de manera forzosa lo que se sabía que existía, pero que de alguna manera se evitaba implementar en las aulas; se hacen repetitivos los conceptos de aprendizaje colaborativo, aulas virtuales, TIC, etcétera.

El uso de las herramientas tecnológicas y las plataformas educativas pueden concretar y facilitar la formación universitaria para facilitar a la comunidad flexibilidad y organización del tiempo para cumplir con lo que su entorno le demanda, familia, trabajo, problemas económicos o de transporte, etc.

Esto implica observar la disciplina de diseño de la comunicación gráfica desde otra perspectiva: analizar, discriminar y reflexionar sobre la pertinencia de los métodos, materiales y herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La meta debe comprender la ejecución de un modelo educativo virtual o híbrido que contribuya al desarrollo de habilidades digitales, relacionadas con el uso de herramientas de comunicación, acceso, procesamiento y producción de la información (DGTIC UNAM, s.f.).



En este contexto, el Comité de Estudios^[1] de la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, se dio a la tarea de investigar qué tanto el alumnado utilizó, aun de forma inesperada, las TIC en el ámbito educativo y asimismo, su nivel de aceptación y aprovechamiento para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Se consideraron aspectos educativos, emocionales, de salud, familiares, recursos económicos y de equipamiento.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL SONDEO AL ALUMNADO

I.¿CÓMO TE SENTISTE EMOCIONALMENTE CON LA MODALIDAD REMOTA DE APRENDIZAJE?

El aspecto emocional es uno de los factores que más se ha puesto sobre la mesa como efecto secundario de las afectaciones de la pandemia. Un número significativo de estudiantes (44.2 %) manifiestan haberse sentido estresados; esta respuesta tendría que correlacio-

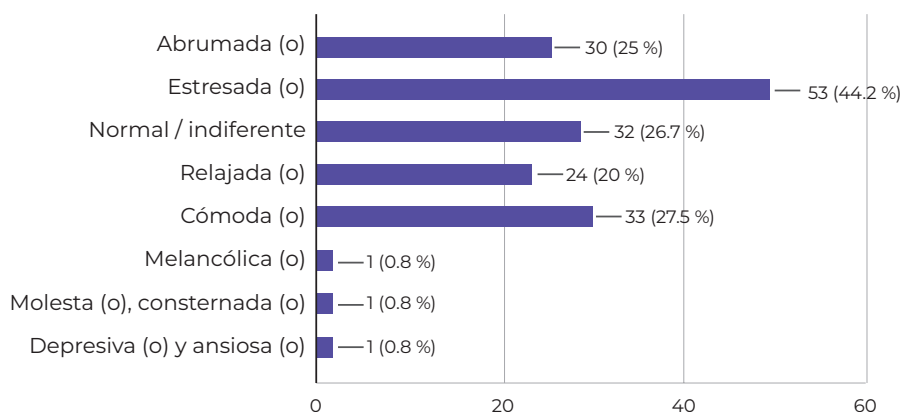
[1] En la Universidad Autónoma Metropolitana existen Comités de Estudios para cada programa de licenciatura y posgrado. En el caso de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, los Lineamientos para la integración y el funcionamiento de Comités de Estudios de Licenciatura y del Tronco General de Asignaturas establecen que el objetivo de dichos Comités es “coadyuvar con el Director de la División y el Coordinador de Estudios en el diseño, desarrollo, evaluación y operación de los planes y programas de estudio, en aquello que contribuya a procurar que la formación de los profesionales corresponda cualitativa y cuantitativamente a los principios rectores de la Universidad” (Ciencias y Artes para el Diseño [CYAD—, 2003). Los Comités de Estudios de Licenciatura están conformados por el Coordinador del programa, por cuatro profesores correspondientes a cada uno de los Departamentos Académicos de la División, y por asesores invitados. Los miembros del Comité de Estudios de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica son los autores de este trabajo.



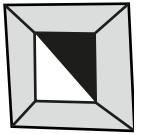
narse con las posteriores para saber la causa. Entre las respuestas se encuentra que los problemas de salud y económicos de familiares y amigos los llevaron a tener miedo; una constante no sólo en la población universitaria, sino en el mundo entero.

FIGURA I

Emociones de los estudiantes con la modalidad remota



Por otra parte, la cantidad de trabajo asignada en las tareas podría haber sido un detonante del estrés. Durante el confinamiento, se habló de que la gente contaba con tiempo libre para dedicarse a hacer muchas actividades; el permanecer en casa, ahorrar tiempo de transporte y reducir la convivencia social podría haber hecho creer que había tiempo de sobra. Sin embargo, quienes trabajaban o estudiaban a distancia vieron su carga de trabajo incrementada por esta misma idea: “al no salir de casa, se tiene tiempo de sobra”. Falta profundizar en la investigación para conocer las causas que llevaron a las personas estudiadas a sentirse estresados.



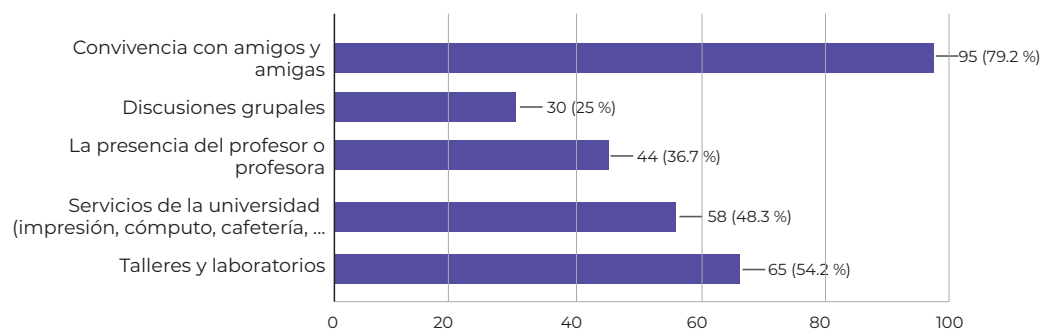
En cambio, el segundo rubro que resulta significativo es que las personas se sintieron cómodas (27.5 %) o relajadas (20 %). Esto podría significar que la carga de trabajo que tuvo el alumnado en la pandemia no necesariamente fue la causa del estrés, sino que se podría atribuir a otros motivos, por lo que un porcentaje significativo adujo no haberse sentido estresado, sino cómodo. El sentirse depresivo, molesto, consternado o ansioso no fue percibido por las personas o no fue relevante, o tal vez no quisieron mencionarlo como un aspecto emocional significativo.

2. ¿QUÉ FUE LO QUE MÁS EXTRAÑASTE DE LA MODALIDAD PRESENCIAL?

La convivencia con amigos y amigas sin duda es un factor relevante para los y las estudiantes que participaron en el estudio. El 79.2 % de las personas mencionaron éste como el factor que más extrañaron en la educación remota. Es significativo considerar que a pesar de que la mayoría tenía la oportunidad de interactuar de manera virtual a través de las clases en plataformas sincrónicas y otros espacios que la tecnología favorecía, no lo hacían o no sentían que hubiera una convivencia significativa con su comunidad.

FIGURA 2

Aspectos que los estudiantes extrañaron de la presencialidad





Los talleres y laboratorios son el segundo factor cuya ausencia resulta llamativa. Queda claro que falta implementar estrategias pedagógicas usando la tecnología a distancia para solventar la formación académica que reciben en laboratorios y talleres. Hay muchas oportunidades de realización de proyectos de investigación para desarrollar estrategias pedagógicas mediadas por tecnología en este rubro. Lo mismo sucede con los servicios ofrecidos por la institución.

Es interesante señalar que la ausencia del profesorado no fue algo que el alumnado considerara importante. Se interpreta que esto se debió a los grandes esfuerzos que la institución hizo para atender las necesidades de infraestructura y equipamiento del personal docente, junto con el esfuerzo de la mayoría de las y los profesores por estar presentes a pesar de la distancia y las carencias tecnológicas con las que la población en general tuvo que afrontar esta crítica etapa.

3. ¿CONTINUASTE CON REGULARIDAD TUS CURSOS?

De los alumnos que contestaron el cuestionario, el 55.8 % menciona haber continuado con regularidad sus cursos; esta respuesta muestra que no hubo cuestiones que impidieran la continuidad de sus estudios. Es relevante correlacionar mediante datos estadísticos el número de miembros del alumnado que no se inscribieron o que abandonaron la carga completa de UEA (unidades de enseñanza aprendizaje) con lo que ocurre en tiempos regulares. Se entiende que hay un problema, por lo que esta correlación permitiría conocer con precisión el comportamiento de la matrícula.

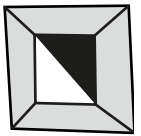
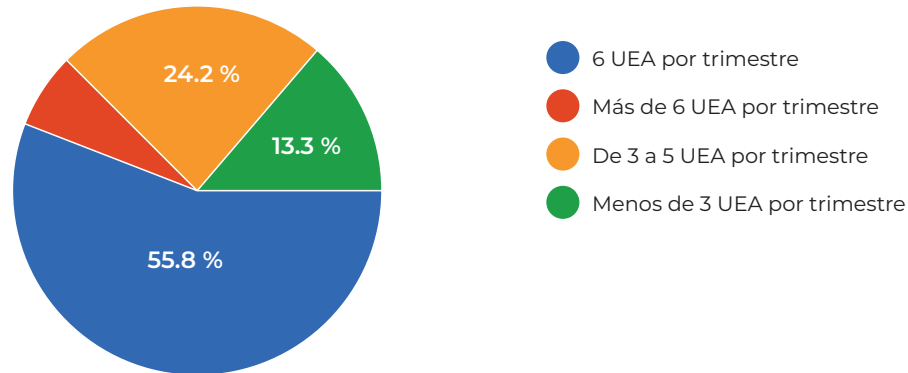


FIGURA 3
Alumnos que continuaron sus cursos



Así como hubo quienes redujeron la carga de trabajo, también hubo quienes aprovecharon las circunstancias para llevar más de 6 UEA por trimestre. Al igual que el caso anterior, sería importante contar con información completa sobre el comportamiento de la matrícula para poder realizar una interpretación más precisa. Sin embargo, queda en evidencia que existe un problema con estudiantes que abandonaron sus clases y en algún momento podrían decidir reincorporarse.

4. ¿TUVISTE QUE INTERRUMPIR TUS ESTUDIOS DE FORMA TEMPORAL?

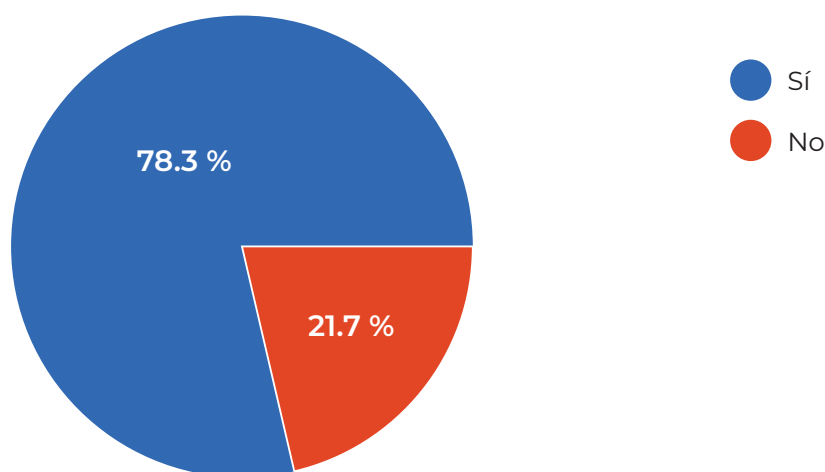
Del alumnado que respondió el cuestionario, 78.3 % menciona no haber interrumpido los estudios de forma temporal. Este dato es significativo, pues rebasa el índice de deserción regular, que es del 8.8 % de deserción regular en instituciones de educación superior, de acuerdo con el INEGI (2021). Queda claro que la contingencia



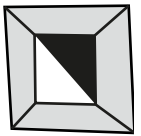
sanitaria trajo consigo múltiples problemáticas de diversos órdenes que hicieron que el alumnado tomara la decisión de abandonar temporalmente los estudios.

FIGURA 4

Estudiantes que interrumpieron sus estudios temporalmente



El aislamiento y confinamiento provocado por la contingencia sanitaria, provocó incertidumbre en todo el mundo; por su puesto, el alumnado no estuvo exento, como lo muestra la siguiente gráfica (Figura 5). El 65 % del alumnado que respondieron el cuestionario manifiesta que uno de los factores que afectaron a la continuidad de sus estudios fue el aspecto emocional y psicológico, seguido por el factor económico (40.8 %) y el tecnológico (22.5 %). Estos factores son los principales causantes a nivel global de las dificultades que enfrentaron los estudiantes.

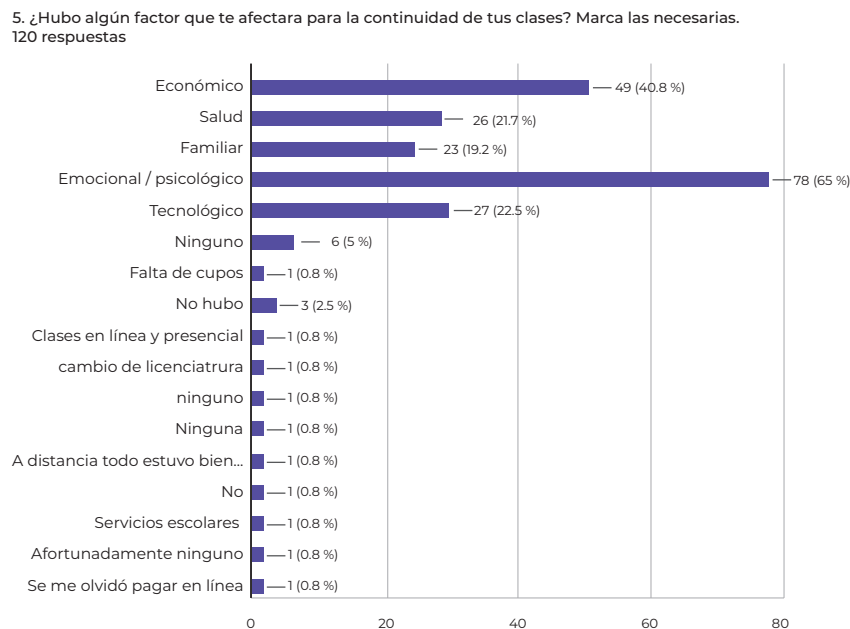


5. ¿HUBO ALGÚN FACTOR QUE AFECTARA PARA LA CONTINUIDAD DE TUS CLASES?

El 40 % del alumnado indicó que su formación académica a distancia no representó un cambio significativo, el 39.2 % dijo que fue buena, a pesar de que la mayor parte del alumnado no considera ni buena ni mala su formación académica, se interpreta que la dinámica de enseñanza-aprendizaje fue aprovechada. En las entrevistas del Comité de Carrera con el alumnado, este dato se correlaciona, puesto que la impresión que tenían sobre la experiencia en pandemia en su mayoría fue aceptada, aunque se tenía preferencia por las clases presenciales.

FIGURA 5

Factores que afectaron la continuidad de las clases





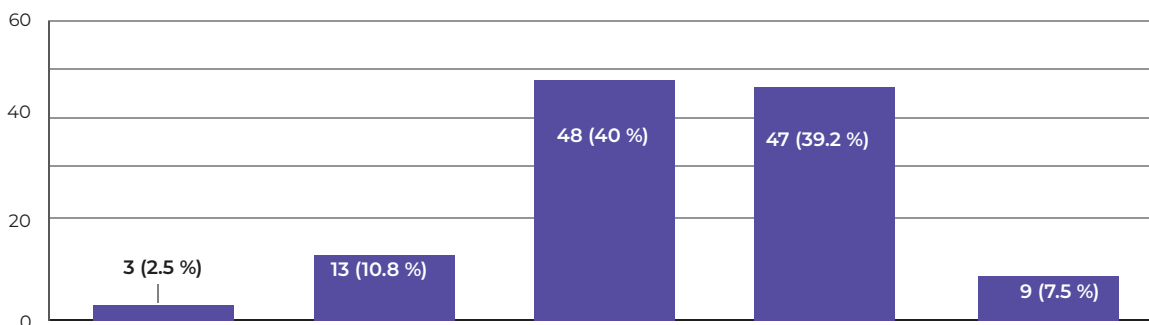
6. ¿CÓMO VALORAS TU FORMACIÓN ACADÉMICA DURANTE EL PEER Y EL PROTEMM?

Las siglas significan Proyecto Emergente de Enseñanza Remota y Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta, respectivamente.

FIGURA 6

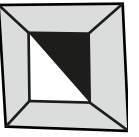
Valoración de la formación académica durante el PEER y el PROTEMM

6. ¿Cómo valoras tu formación académica a distancia durante el PEER y el PROTEMM? Los valores de la escala tienen los siguientes significados: 1..., 3 = ni buenas ni malas, 4 = buenas, 5 = muy buenas
120 respuestas



7. ¿POR QUÉ? (ESTA PREGUNTA COMPLEMENTA LA GRÁFICA ANTERIOR)

Se revisaron, analizaron, seleccionaron las respuestas más comunes y generales.



- *Algunos profesores no estaban preparados y las materias prácticas y los talleres simplemente son imposibles de llevar a cabo a distancia.*
- *Porque el aprendizaje era terrible, nadie estaba acostumbrado a ese modo y fue un sube y baja hasta que lo comprendieron.*
- *No me acostumbré, perdí el interés.*
- *Me resultó muy pesado, además de que no contaba con los recursos necesarios para poder tomar y cumplir con las UEA, lo cual me generaba ansiedad y frustración.*
- *Tengo problemas de atención.*
- *Al estar en casa, me costaba más trabajo concentrarme.*
- *La interrupción de mis estudios por el trabajo.*
- *La retroalimentación del profesorado no era tan buena ni específica, el diálogo y la comunicación no fue tan buena.*
- *Sinceramente, yo entré a la universidad en estas modalidades, entonces, nunca tuve la oportunidad de compararlas con la presencial. Sin embargo, soy consciente de que tuve varias carencias, no sólo sociales, sino educacionales, pues perdí varias oportunidades de aprender ciertas materias como se debía (aprovechando talleres y salidas escolares); un claro ejemplo es el taller de impresión. Me encantaría que la escuela nos diera la oportunidad a las personas que ya cursamos esa materia de manera virtual de experimentarla de manera ahora presencial.*
- *Siento que sí aprendí todo lo que se vio, ya que los maestros lo hicieron de una manera fácil para el alumnado.*
- *Los profesores adecuaron la clase para poder obtener los conocimientos de la mejor forma.*



- *Pude organizar mejor mis tiempos.*
- *Me parece que, aunque fue un momento de acomodo de muchas modalidades, pude aprender de buena manera, pese a que uno que otro módulo resultaba difícil en línea, sobre todo los prácticos.*
- *Definitivamente, al estar en presencial ayuda mucho el apoyarte con compañeros y la retroalimentación del profesor. Aunque para todos es difícil los traslados de la casa a universidad, creo que es un poco pesado por el momento hasta que nos volvamos a acostumbrar.*
- *Durante el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) no tenía ningún tipo de problema con horarios, pero en el Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (PRO-TEMM), a mí, como a la mayoría de mis compañeros, el que hubiera pocos grupos nos afectó. Tuvimos clases tanto presenciales como en línea, teniendo que dar de baja algunas, ya que no era posible conectarnos en la universidad, ya sea por la red misma o por fallas en el equipo de cómputo.*
- *Comunicación rápida y casi inmediata con el profesor y los alumnos; ahorro de tiempo y dinero en transportes; paz mental acerca de mi estado de salud; mayor comodidad y libertad de movimiento durante las clases; menos trabajos/proyectos que requieren visitar espacios públicos transitados.*

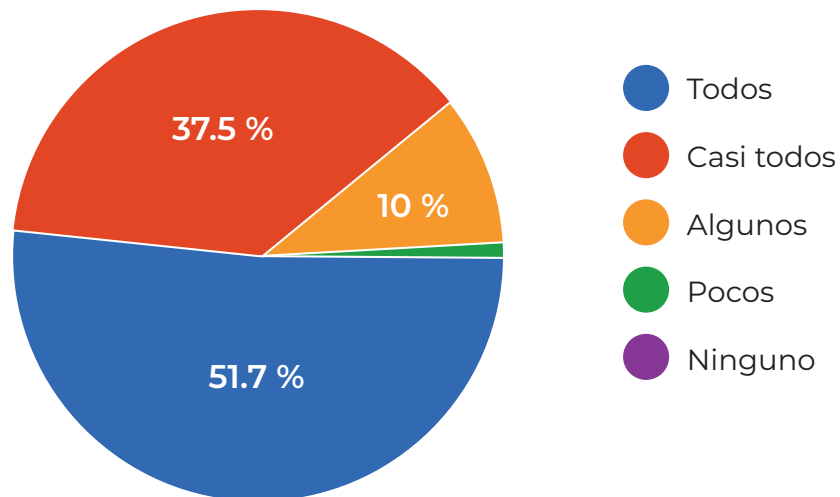


8. ¿TUS PROFESORES TE COMPARTIERON LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA DE LAS UEA?

Es importante que el profesorado comparta los objetivos de aprendizaje para que el alumnado pueda evaluar y llevar un seguimiento de su aprendizaje. Y así contribuir con el buen desarrollo de la modalidad a distancia.

FIGURA 7

Porcentaje de los profesores que compartieron los objetivos de aprendizaje





9. ¿QUÉ HERRAMIENTAS (MIRÓ, KAHOOT, JAMBOARD, CLASSROOM, CAMVIA, ZOOM, MEET, ENTRE OTROS) UTILIZÓ TU PROFESOR O PROFESORA PARA FACILITAR TU APRENDIZAJE?

Antes de la contingencia sanitaria, se tenía ya el conocimiento de las TIC y de las múltiples posibilidades de integrarlas a la actividad docente como una herramienta de apoyo a la enseñanza-aprendizaje. Para continuar con las clases, las instituciones de educación superior (IES) se adherieron a diversas aplicaciones y plataformas que les permitieran cumplir con los objetivos de las asignaturas, materias o UEA. Es así que al personal docente se le presentaron un sinnúmero de posibilidades en cursos y talleres como recursos de apoyo a la docencia.

El comité de carrera de DCG consideró importante conocer qué aplicaciones o plataformas se utilizaron con más frecuencia, con el objetivo de proponer la unificación en su uso. Se precisó el empleo sólo de algunas, para evitar en el alumnado confusiones, constante adiestramiento y descargas de las aplicaciones.

De los resultados en cuanto al uso de aulas virtuales, CAMVIA fue empleada por 77 estudiantes y Classroom por 105.

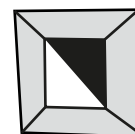
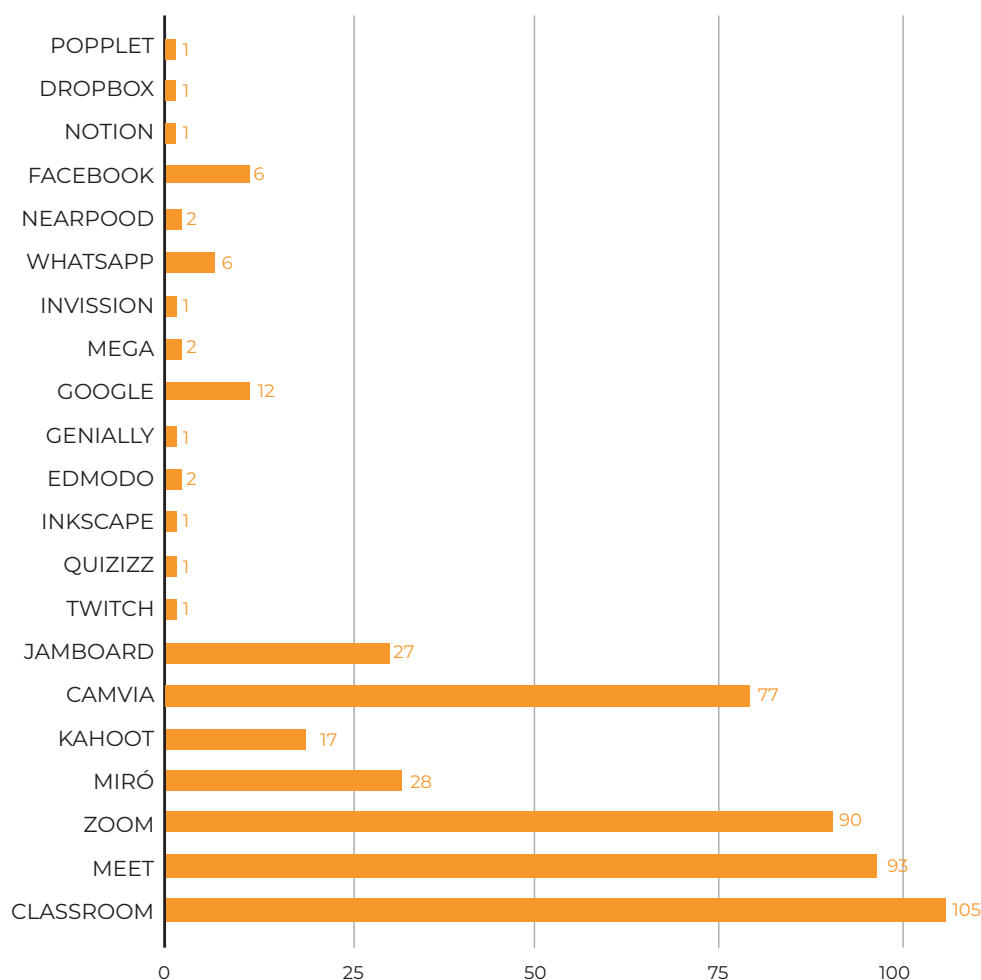


FIGURA 8
Plataformas más utilizadas



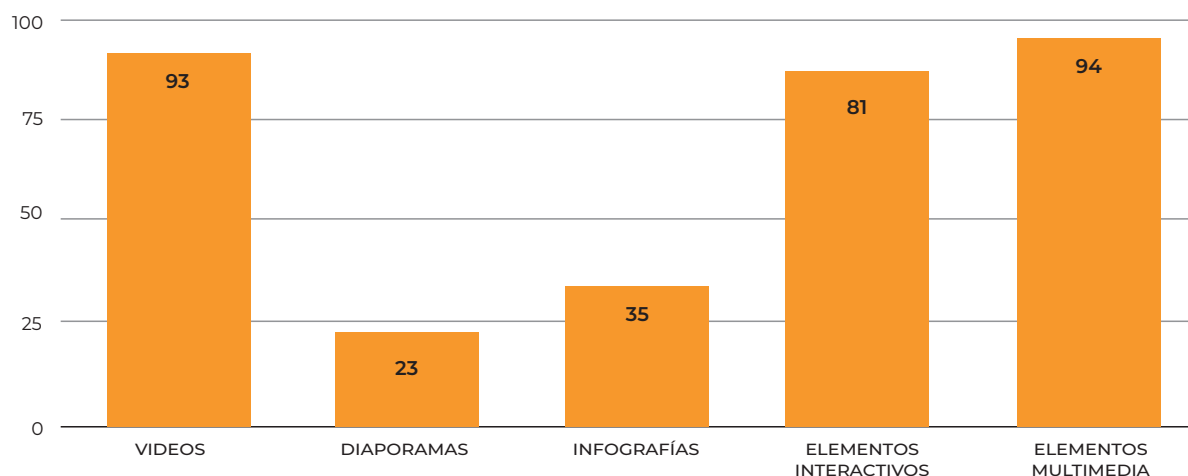
10. DE LOS MEDIOS UTILIZADOS POR TUS PROFESORES O PROFESORAS, ¿CUÁL O CUÁLES TE GUSTARON Y CONSIDERAS QUE TE AYUDARON A APRENDER?

En este rubro, con la posibilidad de seleccionar varias casillas, se buscó saber, en la modalidad virtual o a distancia, qué tipo de materiales de apoyo a la enseñanza-aprendizaje ayudó al alumnado a



comprender de mejor forma los contenidos. De acuerdo a sus respuestas, 94 de 120 seleccionaron elementos multimedia, 93 indicaron videos y 83 destacaron los elementos interactivos como los más eficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

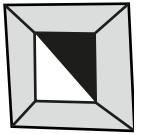
FIGURA 9
Medios que más agradaron al estudiantado



II. ¿QUÉ PROBLEMAS TUVISTE QUE RESOLVER PARA PODER TOMAR TUS CLASES A DISTANCIA?

Se estableció como pregunta con selección múltiple, los rubros fueron los siguientes:

- Económico
- Salud
- Familiar



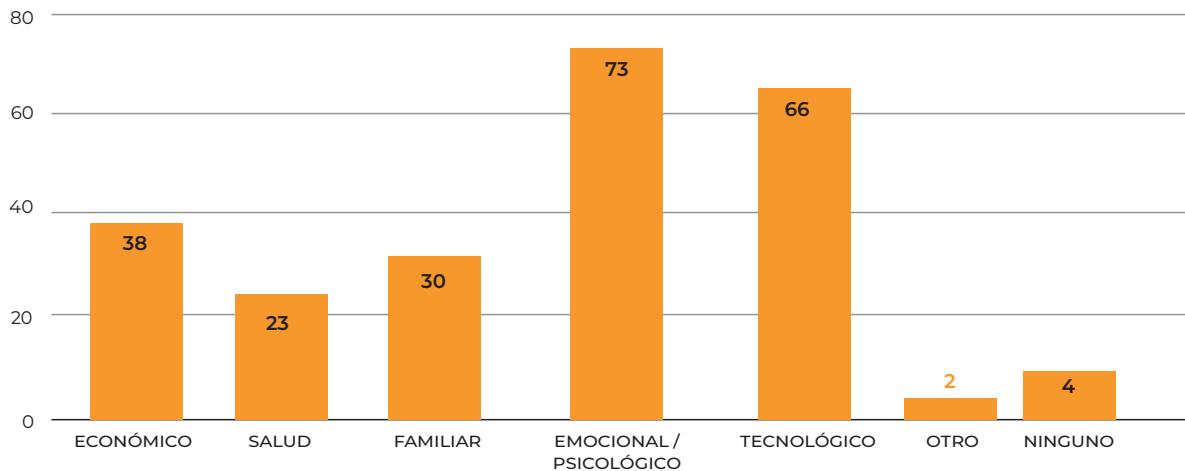
- Emocional / psicológico
- Tecnológico
- Otro
- Ninguno

En la opción “Otro”, dos estudiantes indicaron:

1. “Físico, es decir, adaptar un espacio de la casa para estudiar, tomar clases y hacer tareas”.
2. “Control sobre la administración de mis horarios personales”.

FIGURA 10

Problemas para tomar clases a distancia



El alumnado tenía la libertad de seleccionar más de una opción, 73 estudiantes manifiestan haber atravesado por cuestiones emocionales y psicológicas, lo que podría considerarse como “normales”, dada la situación de encierro. Se sabe que socialmente las situacio-



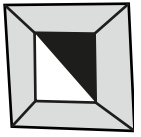
nes de violencia familiar, como lo publica el Observatorio Nacional Ciudadano (s.f.), aumentaron de forma crítica y la comunidad estudiantil desafortunadamente no estuvo exenta de ello; no obstante, el enfoque en este estudio es completamente académico.

Otro componente que resaltó en este sondeo fueron los problemas tecnológicos, que pueden incluir falta de equipo de cómputo, conexión a internet, programas y/o aplicaciones necesarias para la realización de actividades, tareas, investigación, etcétera.

12. ¿QUÉ CURSOS TE GUSTARÍA TOMAR, DENTRO DE LA UNIVERSIDAD, PARA COMPLEMENTAR TU APRENDIZAJE?

Esta pregunta fue totalmente abierta, las respuestas se analizaron y se clasificaron en los siguientes apartados:

- Artísticos y culturales, no relacionadas con los programas de estudios
- Artes gráficas
- Medios digitales y audiovisuales
- Adicional, no relacionadas con los programas de estudios (desarrollo personal, administración del tiempo, contabilidad, etc.)
- Software de diseño
- Optativas, cursos que están dentro del plan de estudios
- Complementarios (talleres virtuales a presenciales)
- No sé
- Ninguno
- Expresión: dibujo e ilustración



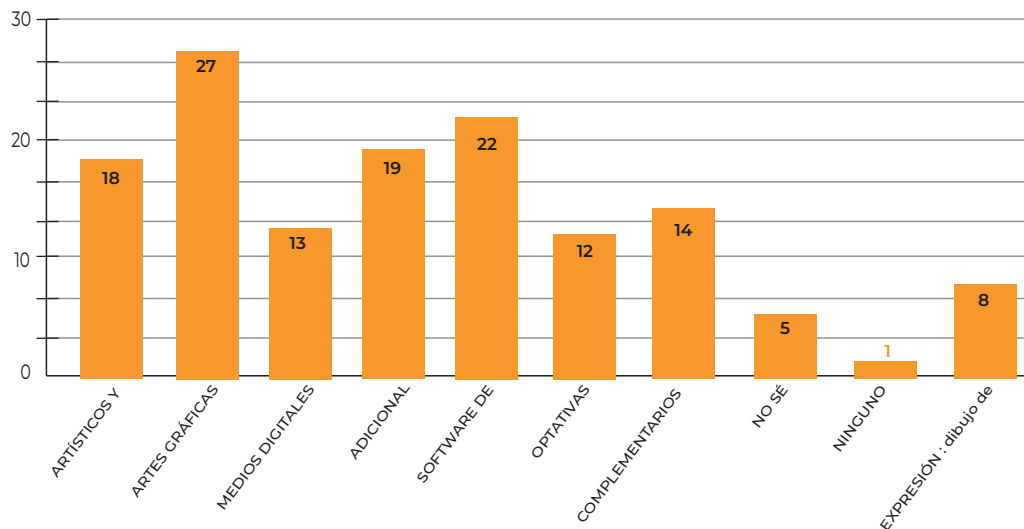
El objetivo de esta pregunta fue conocer las inquietudes del alumnado sobre las áreas donde sienten que se deben reforzar. El más mencionado, con 27 alumnos, fue el área de artes gráficas referente a la práctica de impresión de productos de diseño, que incluye los talleres de serigrafía, offset, laboratorio de fotomecánica y la práctica de impresión, que fue sustituida por dummies digitales (mockups).

En segundo lugar, con 22 alumnos, se señala la inquietud de manejar software de diseño y periféricos que les permitan reforzar sus habilidades tecnológicas. En el grupo de “Adicional”, que se encuentra en tercer lugar, manifiestan su interés por desarrollar competencias transversales, como educación financiera, administración del tiempo, desarrollo personal, emprendimiento y salud mental.

FIGURA II

Posibles cursos para complementar el aprendizaje

12. ¿Qué cursos te gustaría tomar, dentro de la universidad, para complementar tu aprendizaje?



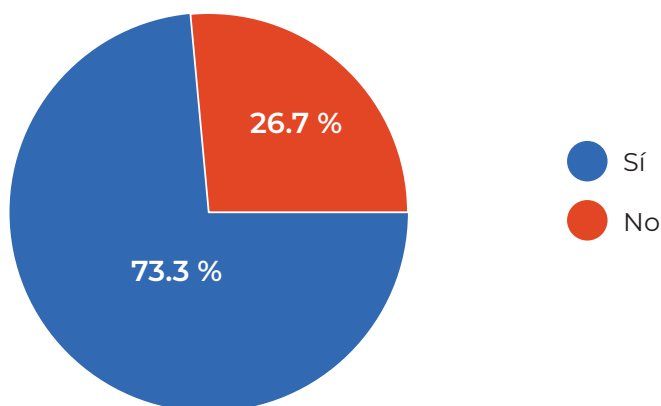


13. ¿CONSIDERAS QUE SERÍA BUENA IDEA QUE LA IMPARTICIÓN DE ALGUNA DE LAS UEA QUE CURSASTE CONTINÚE EN MODALIDAD A DISTANCIA?

Se puede apreciar en la gráfica que un porcentaje amplio (73,3 %) del alumnado evaluado considera buena idea que alguna de las UEA que cursaron continúe en modalidad a distancia, mientras que la menor parte (26,7 %) opinaron que no.

FIGURA 12

Preferencia por la impartición de una UEA en línea



14. ¿CUÁL O CUÁLES UEA CONSIDERAS QUE SERÍA BUENO QUE CONTINUARAN A DISTANCIA EN UN ESCENARIO FUTURO?

Las respuestas dadas por los 120 alumnos que respondieron el cuestionario se agruparon y graficaron para su análisis por tipo o rubro, de las cuales 76, que representan más de la mitad, optaron por las materias teóricas. En estas respuestas 6 mencionan de manera adicional a los metodológicos, 2 a los integrales y 4 a otras.

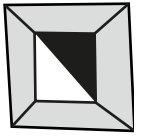
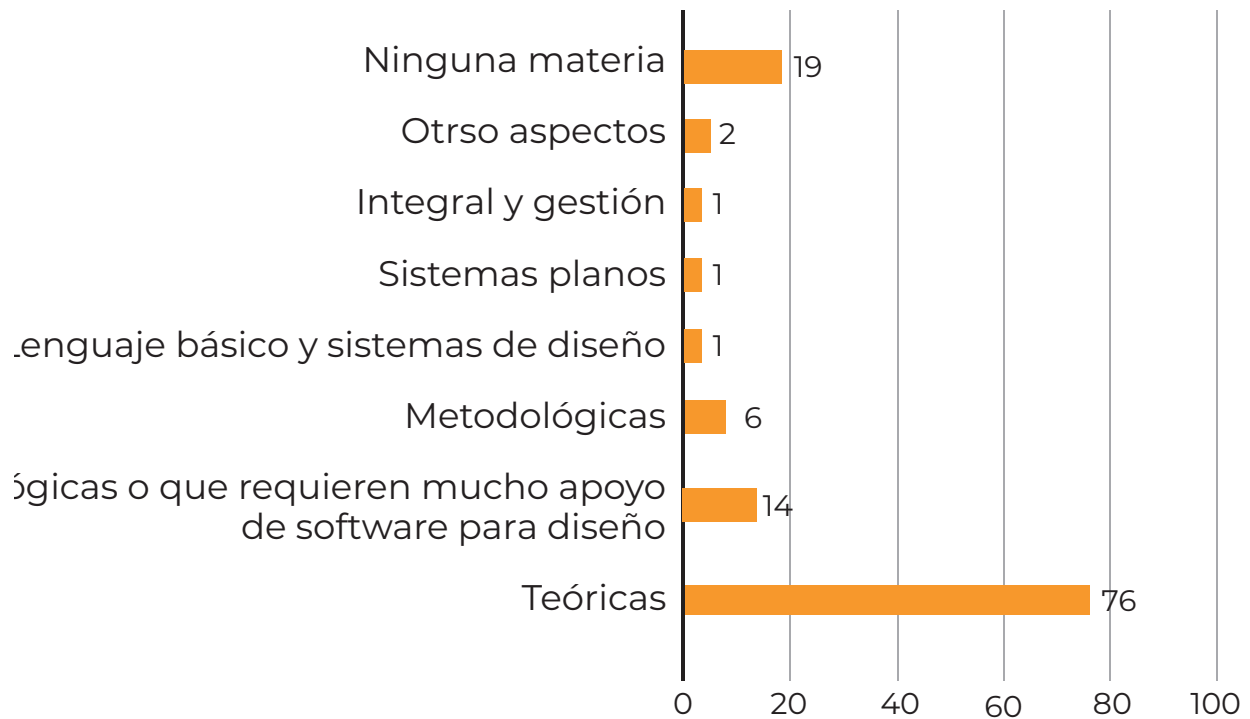


FIGURA 13

Preferencia de ciertas UEA para su impartición en línea



En términos generales, se puede apreciar una tendencia a preferir las materias teóricas (63.3 % de las respuestas obtenidas) para que se continúen impartiendo a distancia en un escenario futuro, seguidas de las tecnológicas (11.7 %) y las metodológicas (5%); mientras que el 15.8 % de las respuestas obtenidas, manifiestan que ninguna materia es viable para continuar a distancia.



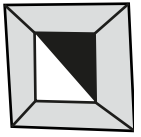
15. ¿POR QUÉ LO CONSIDERAS ASÍ?

Aquí debieron argumentar la elección de las UEA mencionadas en la pregunta anterior. Sobre las UEA teóricas consideran en términos generales lo siguiente:

- Es más cómodo, permiten mayor concentración y atención, se trabaja mejor, son menos monótonas, más dinámicas e interactivas y es más fácil investigar, debatir y leer a distancia.
- No requieren estar en el salón de clases, no demandan actividades prácticas; son de corta duración y no requieren equipo especial o el uso de talleres.
- Las lecturas, las actividades de discusión y la revisión de presentaciones se pueden hacer desde un sitio diferente al salón de clases.
- Se pueden revisar contenidos y entregar tareas en línea.
- Se ahorra dinero y tiempo de transporte.
- En ocasiones el equipo del salón falla, perdiéndose tiempo.
- Resulta tedioso escuchar al profesor en clase.
- No cambian mucho en línea.

Sobre las UEA tecnológicas (software para diseño) o las que requieren de mucho apoyo de software para diseño consideran:

- Es más fácil y accesible tomar estas UEA desde casa y permiten trabajar simultáneamente a las explicaciones.
- Este tipo de materias funcionan bien en línea y la presencialidad no es necesaria.



- Se puede grabar la clase para su posterior consulta.
- Sobre las UEA metodológicas consideran:
- Son más teóricas que prácticas y los temas se pueden trabajar en línea.
- Se limitan a exposiciones por parte del profesor y no son UEA prácticas.
- Sobre los que opinan que ninguna materia:
- No se aprende nada y es mejor y más cómodo el modelo presencial.
- Hay muchos problemas técnicos, fallas de internet, poca organización y falta de eficiencia.
- No todos los alumnos cuentan con buen internet.
- La mayoría de las UEA son prácticas.
- Los conocimientos y experiencias del profesorado se aprovechan menos y no se resuelven bien las dudas.
- Hay poca participación en las clases en línea por falta de atención, estar rodeados de familiares o por pena.
- “La escuela es un refugio, una casa y prefiero estar en esa casa que en la mía. Ir a la escuela es una distracción mental, emocional, social”.

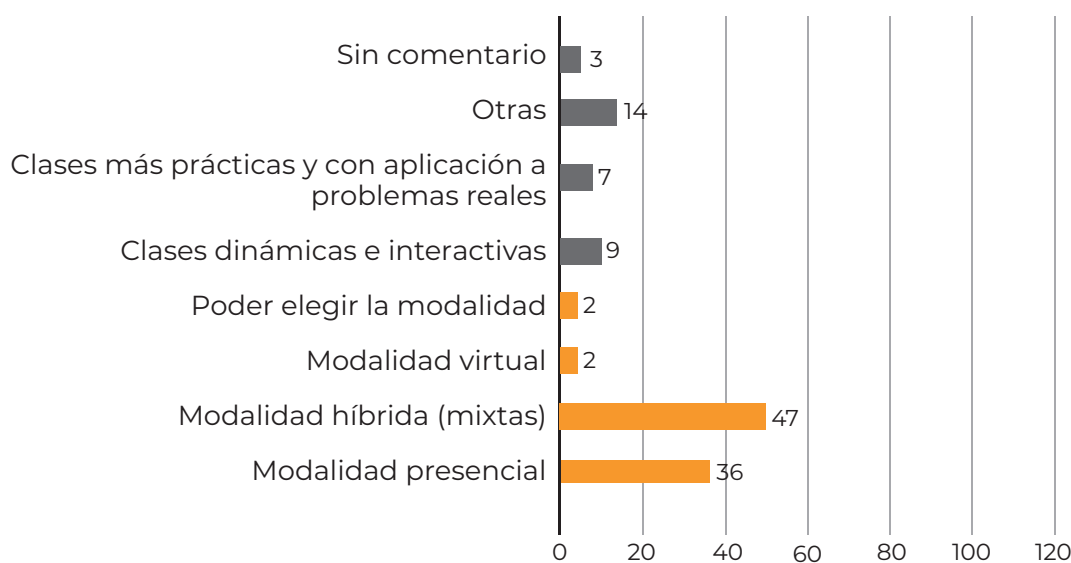
16. EN UN ESCENARIO A FUTURO DE TU LICENCIATURA,
¿CÓMO IMAGINAS QUE DEBERÍAN SER TUS CLASES?

Las respuestas dadas por los 120 alumnos que participaron en el sondeo, se clasificaron y graficaron para su análisis por tipo o rubro. Se puede apreciar que hubo mayor preferencia por la modalidad híbrida (47 respuestas equivalentes al 39.2 %) que por la presencial (36

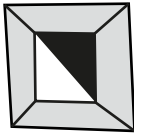


respuestas equivalentes al 30 %); sin embargo, en las respuestas de las barras color gris no se especificó de forma directa la modalidad a la que se referían. En algunas de las respuestas que optaron por la modalidad presencial a futuro, se enfatizó la importancia de tener apoyo de recursos digitales y con respecto a los que pensaron en la modalidad híbrida. Plantearon, en algunos casos, distribución diferente de los tiempos presenciales y virtuales.

FIGURA 14
Preferencia por la modalidad de las clases



Es interesante apreciar que sólo dos alumnos imaginaron como escenario a futuro la modalidad virtual. En el caso del rubro denominado “Otras” (14 respuestas equivalentes al 11.7 %) se mencionan aspectos como tener buenos horarios, más grupos y clases más empáticas, contar con materiales interactivos y tener profesores que manejen nuevos tipos de enseñanza.



17. ¿QUÉ CAMBIARÍAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE TU LICENCIATURA CON MIRAS AL FUTURO?

Las respuestas obtenidas para este reactivo se agruparon según su temática y resultaron ser evidentes los temas más importantes que el alumnado considera necesario cambiar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el futuro.

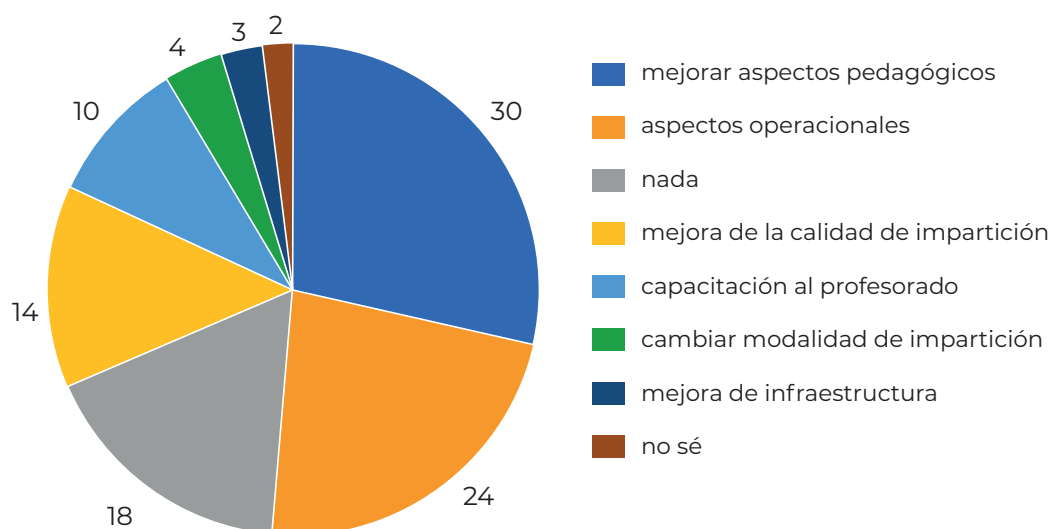
El tema más recurrente, con 30 menciones, fue el de la necesidad de mejorar los aspectos pedagógicos, que el profesorado proponga dinámicas más atractivas para el alumnado, las cuales logren motivar, además de ser sensibles a sus diferentes características y capacidades. Se mencionó que ello puede reflejarse en una mejora de los programas y posiblemente del plan de estudios.

Otros temas sugeridos de mejora incluyen los aspectos operacionales (revisión de opciones de horarios, turnos, cupos, candados), que tuvo 24 menciones; 18 respuestas afirmaban que no debe cambiarse nada; 14 recomendaron que se mejore la calidad de la impartición de las UEA por parte del profesorado (cambiar estrategias pedagógicas, técnicas y herramientas didácticas); 10 menciones formulan precisamente que el profesorado reciba capacitación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más cuestiones, con reducido número de contestaciones, fueron cambiar o mejorar las modalidades de impartición de UEA, la mejora de la infraestructura, cambiar la proporción entre teoría y práctica, incrementar el tiempo de trabajo en talleres y laboratorios.



FIGURA 15

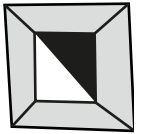
Cambios propuestos en la enseñanza—aprendizaje



18. ¿CÓMO DEBERÍA LLEVARSE A CABO?

Este reactivo pregunta específicamente por los cambios mencionados en el anterior, se busca entender la visión del alumnado respecto a lo que habría que hacer para concretar los cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las respuestas, que fueron de tipo abierto, se agruparon según el sentido de lo manifestado para conocer los aspectos que el alumnado considera necesarios para la mejora. Así pues, con el mayor número de menciones (15), se encontraron propuestas que indican que hay que contar con una oferta que contemple alternativas en lo que se refiere a las modalidades de impartición.



El alumnado no se decanta definitivamente por una de ellas, sino que hay quien prefiere lo presencial, el incremento de las UEA impartidas a distancia y quien prefiere modalidades híbridas. También con 15 menciones, se expresó la necesidad de actualizar UEA y en general mejorar el plan y los programas de estudios.

Posteriormente, se ubicó con 13 menciones la propuesta de sostener de manera sistemática procesos de diálogo con el alumnado, pues se ha expresado que los alumnos piensan que no se tiene en cuenta su problemática (aspectos académicos, laborales, logísticos y personales) y quisieran ser escuchados para acordar aspectos prácticos de las UEA. De igual forma, con 13 menciones, se expresó la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas. Algunas personas de las que conforman el alumnado tienen la impresión de que el profesorado no emplea las mejores estrategias para facilitar el aprendizaje.

Con 8 menciones se expresó la necesidad, desde el punto de vista del alumnado, de impartir cursos de formación docente que permitan al profesorado conocer y manejar mejor las herramientas didácticas más recientes que se tienen disponibles, pues se señala que no las usan o no las usan adecuadamente. Igualmente, con 8 menciones se expresó que para mejorar es necesario realizar una operación del programa óptima (se tuvieron respuestas que incluyen aspectos como compatibilidad de horarios, disponibilidad de optativas, incremento de cupo en las UEA, particularmente las de Taller, y revisión tanto de la posición y rigor en la aplicación de candado para idioma y otras actividades, así como de la necesidad de las seriaciones).

Con 5 menciones se expresó la necesidad de mejorar las estrategias y las herramientas de apoyo didáctico, pues el alumnado comentó que se cuenta con muchas posibilidades para apoyar el pro-

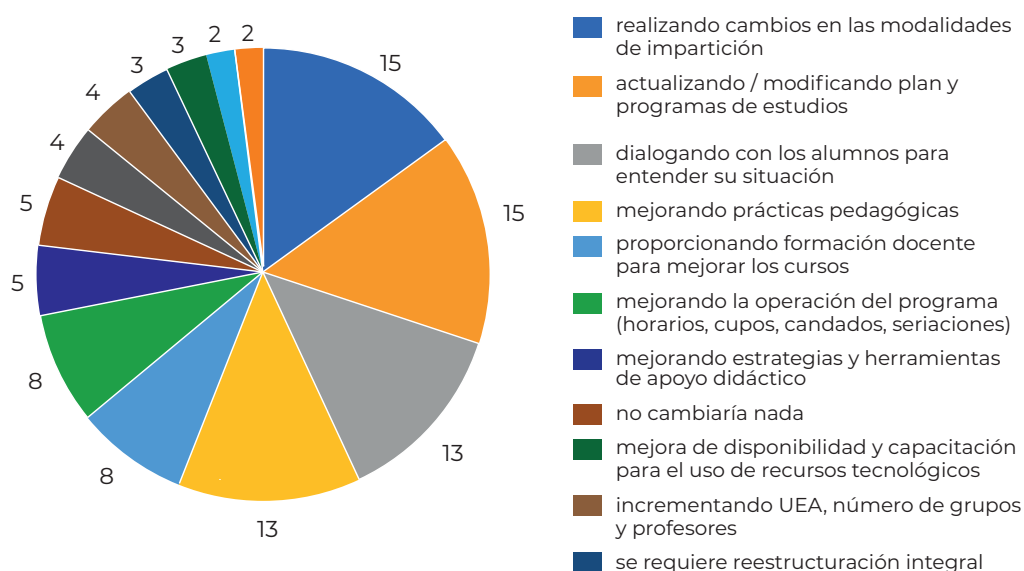


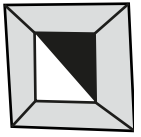
ceso de enseñanza-aprendizaje, pero el profesorado usa las mismas herramientas de hace décadas. Y con 5 menciones, algunos alumnos y alumnas opinaron que no cambiarían nada, que las cosas van bien como están.

Finalmente, se agruparon con menor frecuencia respuestas relacionadas con la disponibilidad y capacitación para el uso de recursos tecnológicos, el incremento en el número de UEA con temas actuales, con más grupos y más profesores y profesoras. Otras respuestas indican que las mejoras solamente se pueden lograr revisando de manera integral todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a todos los miembros de la comunidad universitaria y los recursos involucrados.

FIGURA I6

Opiniones sobre la forma de mejorar la dinámica enseñanza-aprendizaje





SEGUNDA SECCIÓN

A continuación, se propone una serie de reactivos encaminados a conocer la valoración cuantitativa de factores que el Comité identificó como importantes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo en los programas PEER y PROTEMM. Estos reactivos ofrecían la posibilidad de respuesta mediante una escala de diferencial semántico en la que se ofrecieron como conceptos extremos: “Lo dificultó” (posición 1) y “Lo facilitó” (posición 5). Se preguntó así:

¿Cómo influyeron en tu aprendizaje los siguientes aspectos en la modalidad a distancia? Evalúa del 1 al 5, donde 1 significa que lo dificultó y 5, que lo facilitó.

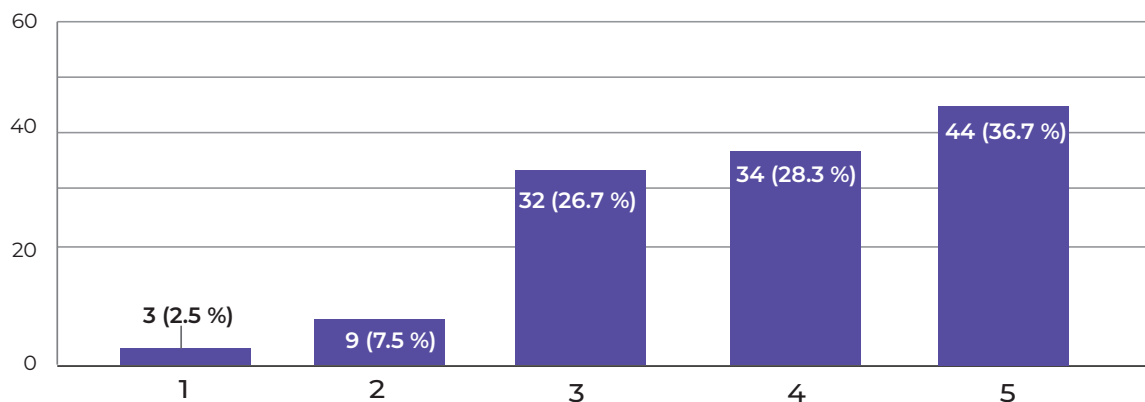
2.1 TECNOLOGÍA

Se observa una clara tendencia a reconocer que la tecnología facilitó el proceso de aprendizaje, al considerar las respuestas 4 y 5 (65 %). La posición central, que implicaría reconocer que la tecnología permitió el proceso, pero que no hubo exención de dificultades, representa también un porcentaje importante (26.7 %). Las posiciones 1 y 2, inclinadas a reconocer la tecnología como algo que dificultó el proceso, representan un porcentaje de 8.3 %.



FIGURA I7
Percepción sobre el uso de la tecnología

120 respuestas



2.2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR

En este reactivo, la respuesta preferida (con un 40 %) fue la posición 4, seguida de la posición central (con un 37.5 %). Luego, siguió la posición 2 (con un 10.8 %) y la posición 5 (con un 7.5 %). La respuesta menos preferida fue la posición 1 (con 4.2 %). Estas respuestas inclinan la tendencia hacia la indicación de que este factor “facilitó” el proceso (47.5 %), pero con una posición central fuerte (37.5 %). Es notorio también que la tendencia hacia la indicación de que este factor “dificultó” el proceso fue de 15 %.

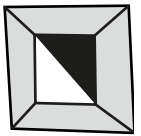
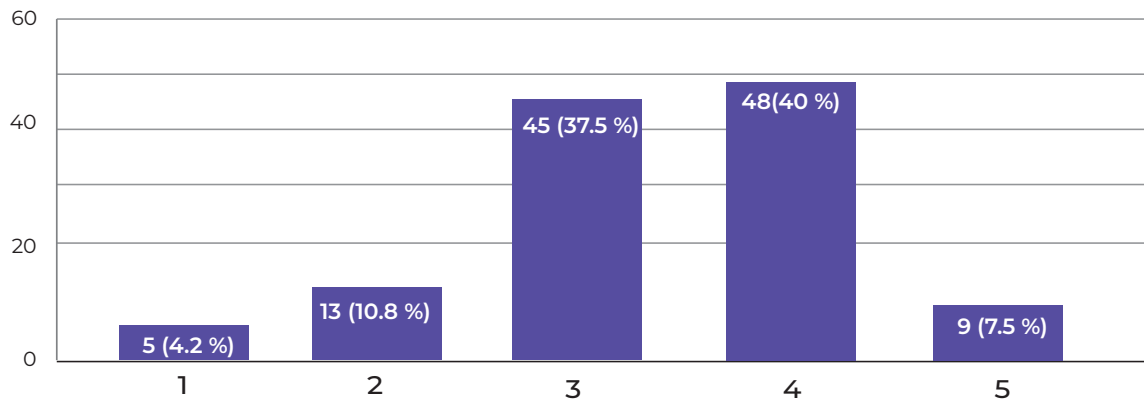


FIGURA I8

Percepción sobre el método de enseñanza del profesor

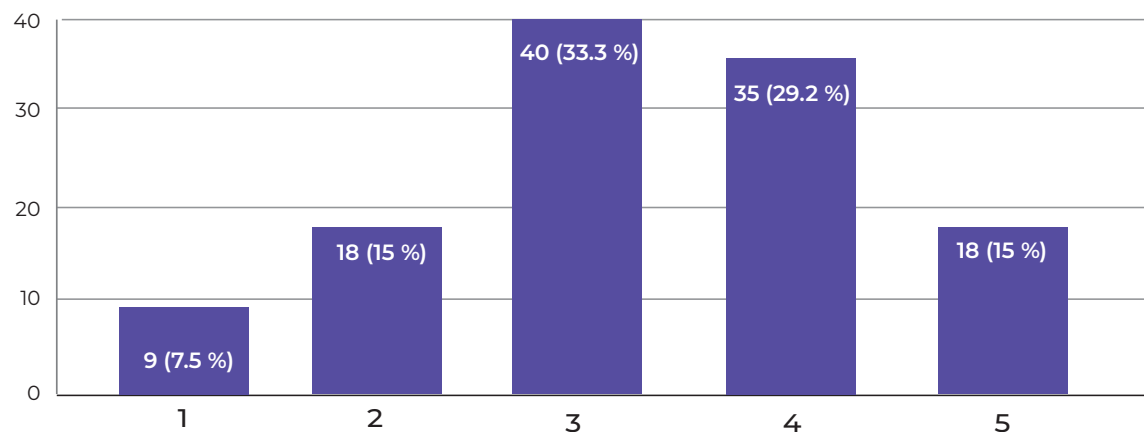


2.3 COMUNICACIÓN CON TUS PROFESORES

En este reactivo, se evaluaron rangos del 1 al 5, donde 1 implica que lo dificultó y 5, que lo facilitó. En la siguiente gráfica se muestran los resultados.

FIGURA I9

Percepción sobre la comunicación con los profesores





El valor 1 (se dificultó la comunicación) lo eligieron 9 personas del alumnado, es decir, esto equivale al 7.5 % del total; del nivel 2, la respuesta de 18 personas representa el 15 %; el nivel 3, que es el valor intermedio de la gráfica, tuvo un total de 40 respuestas, es el porcentaje más elevado y representa el 33.3 %. En el nivel 4 hay un porcentaje de 29.2, esto es, 35 personas. En el nivel 5, se observa que 18 personas del alumnado contestaron que se les facilitó la comunicación y representa el 15 %. En este reactivo, la respuesta con mayor número de participaciones es el nivel 3 con un 33.3 %.

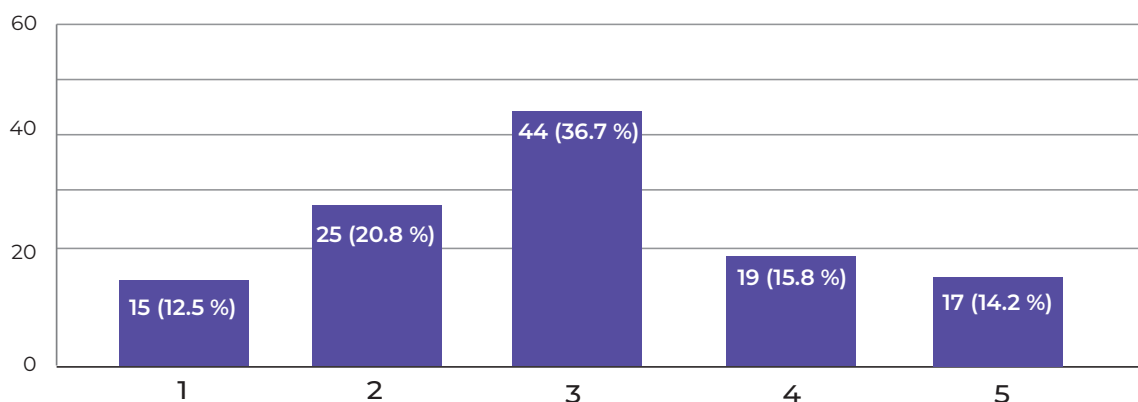
2.4 COMUNICACIÓN CON TUS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS

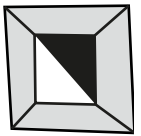
FIGURA 20

Comunicación entre compañeros

2.4 Comunicación con tus compañeras y compañeros

120 respuestas



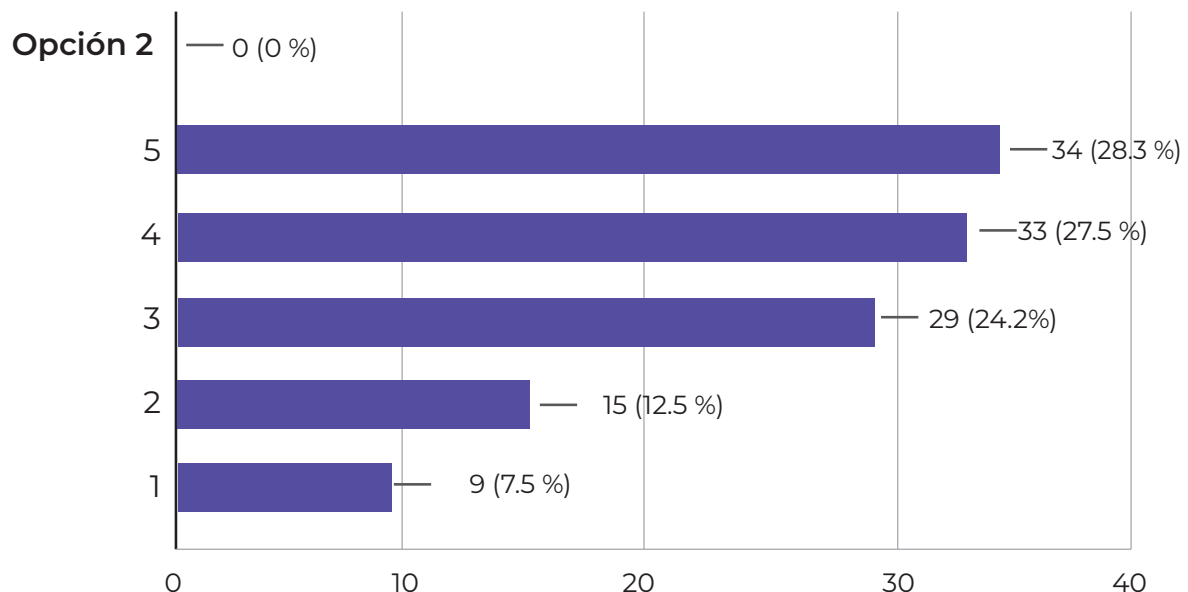


En este reactivo, se evaluaron rangos del 1 al 5, con los mismos valores. Claramente, se puede observar en la gráfica (Figura 20) que el valor 1 y 5 están casi a la par, el primero con un 12.5 % o 15 personas del alumnado y el segundo con un 14.2 % o 17 personas del alumnado. El nivel 2 presenta la elección de 25 personas del alumnado y representa el 20.8 %; la respuesta con mayor número de votos es el nivel 3 con un 36.7 % o la participación de 44 personas del alumnado y en el nivel 4 se indica el 15.8 %, con 19 personas. Al analizar los resultados, el 36.7 % tuvo la posibilidad habitual de comunicarse con sus compañeras y compañeros.

2.5 OBTENCIÓN DE RECURSOS Y MATERIALES

FIGURA 21

Facilidad o dificultad para obtener recursos y materiales



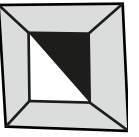


En este reactivo se ven valores del 1 al 5, donde 1 es el más bajo valor: se dificultó y el 5 el más alto: se facilitó. Se observa que el 7.5 % del alumnado contestó que se le dificultó la obtención de recursos y materiales. Los niveles intermedios 2, 3 y 4, con porcentajes de 12.5 %, 24.2 % y 27.5 %, respectivamente, indican que va ascendiendo el porcentaje hasta llegar al nivel más alto, que es el 5, con un 28.3 %, donde al alumnado se le facilitó obtener recursos y materiales.

ÍNDICES DE APROBACIÓN 19-P A 22-P

Posterior al análisis de los resultados del sondeo realizado al alumnado, el Comité de Carrera determinó hacer una revisión y análisis de la posible afectación académica que pudieran verse reflejadas en el índice de aprovechamiento, los datos fueron tomados de escolares.azc.uam.mx, en donde se pudo consultar el porcentaje de alumnos que aprobaron las UEA por trimestre. El sistema registra, entre otros datos, el número de alumnos que obtienen MB (Muy Bien), B (Bien), S (Suficiente), NA (No Aprobado) y el número de alumnos inscritos al final del trimestre; con esto se determina el porcentaje de aprobación y de no aprobación.

Se acordó iniciar este análisis a partir del trimestre 19-P; los trimestres 19-P y 19-O se llevaron a cabo en modalidad presencial y son el punto de partida para comparar el comportamiento en aprovechamiento presencial y a distancia. Se establece hasta el trimestre 22-P, en el que se regresa a la modalidad presencial al cien por ciento.



El Colegio Académico determinó que en el PEER las NA (calificaciones no aprobatorias) no deberían ser tomadas en cuenta por el Sistema Escolar, lo que significa que no se reflejaría en su historial académico. Para el 20-I, primer trimestre en confinamiento, el sistema registró al número de alumnos que obtuvieron NA y se continuó haciendo el ejercicio correspondiente al porcentaje de alumnos aprobados y no aprobados.

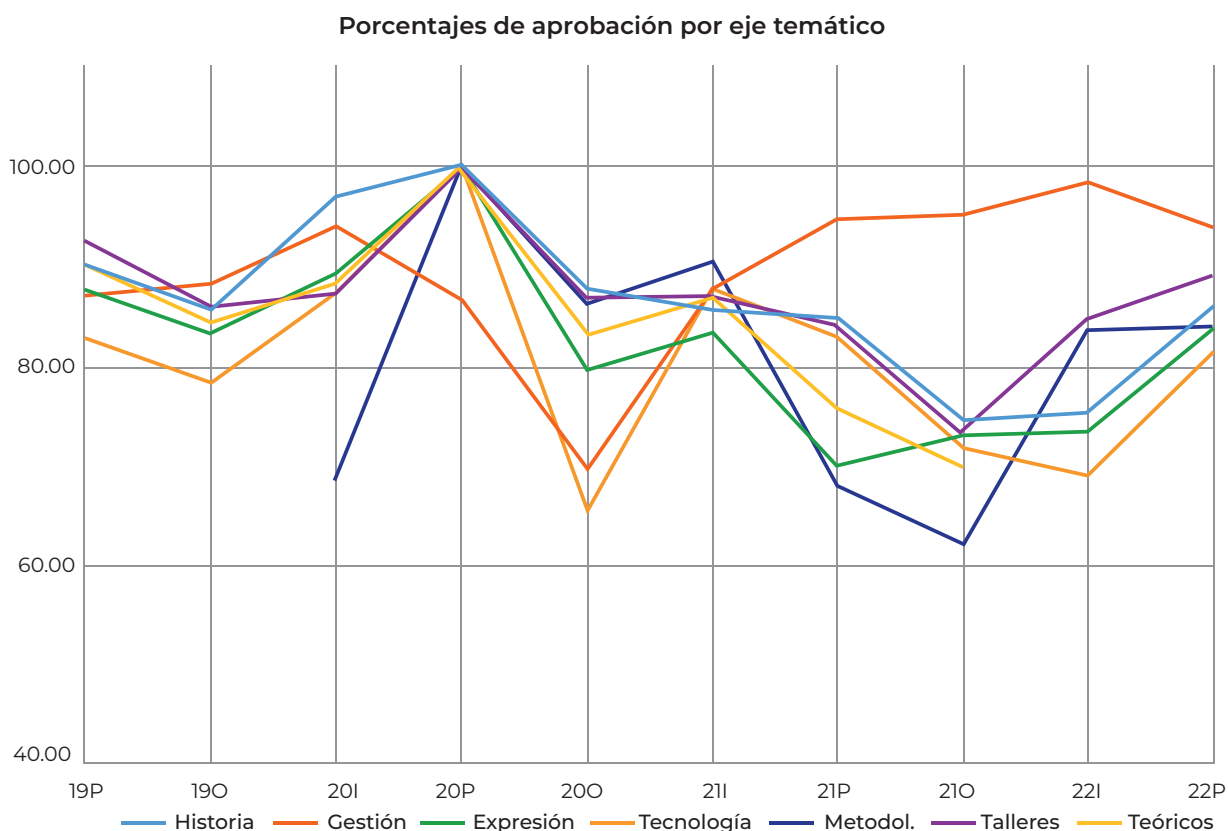
Sin embargo, para el trimestre 20-P este ejercicio no se llevó a cabo por Sistemas Escolares, se desconoce el motivo, por lo que refleja en todas las UEA cien por ciento de aprobación. Del trimestre 20-O en adelante se retoman el registro y los índices de aprobación y no aprobación; por lo que para este análisis el trimestre 20-P queda anulado. Se resolvió hacer un promedio de porcentaje por eje temático y quedó su distribución de la siguiente forma:

- Eje de Teoría
- Eje de Historia
- Eje de Taller de Diseño
- Eje de Metodología
- Eje de Tecnología
- Eje de Expresión
- Eje de Gestión

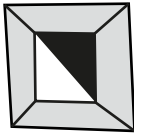


FIGURA 22

Porcentajes de aprobación por eje temático



Los resultados obtenidos muestran que la transición a las actividades a distancia no tuvo un impacto significativo en los índices de aprobación. Solamente dos de los siete ejes temáticos presentaron un descenso notable, los de Gestión y Tecnología, en un primer momento, y posteriormente el de Metodología. Con todo, los otros ejes se mantuvieron en niveles similares a los que tenían previamente a la pandemia.



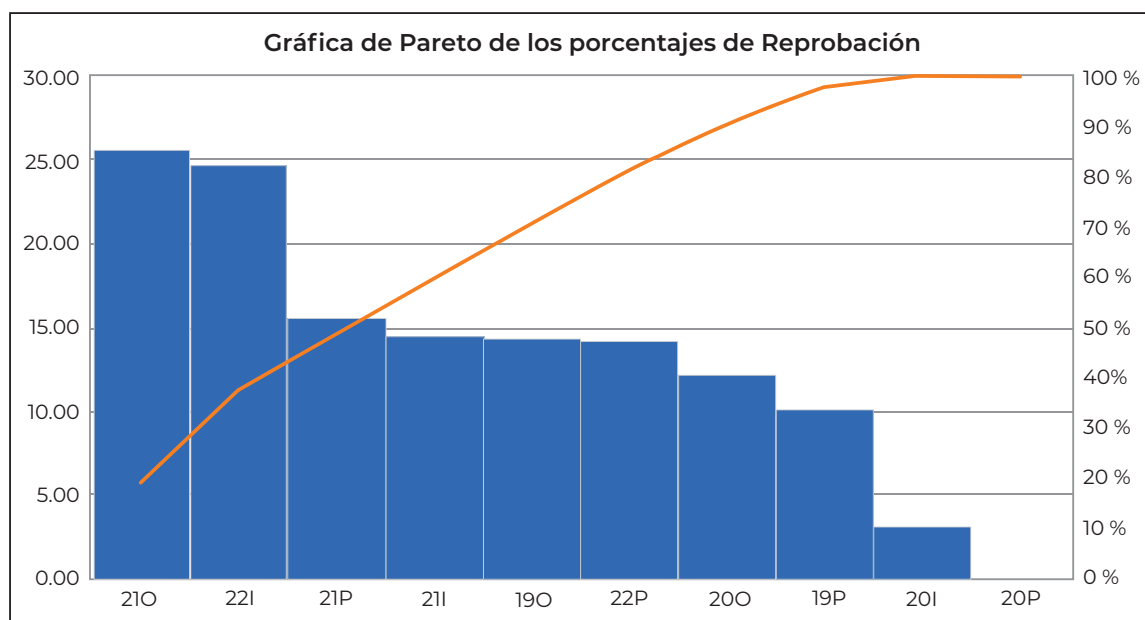
La baja general más importante se observa durante los trimestres en los que se buscó regresar a la presencialidad, primero en modalidad híbrida y posteriormente en modalidad completamente presencial. Los trimestres con menor aprobación fueron el 21-O (híbrido) y el 22-I (presencial). Lo anterior puede explicarse por las dificultades tanto tecnológicas (diferentes capacidades de acceso tecnológico, discrepancias en las modalidades exigidas por el profesorado para acceder a materias en el mismo día, falta de capacidad en la oferta de equipamiento tecnológico), como logísticas (adaptación por parte del alumnado a los horarios híbridos y presenciales, y dificultades para solucionar las necesidades de traslado a la Unidad Académica).

Para el trimestre 22-P puede observarse una vuelta a la normalidad en todos los ejes temáticos. Inclusive en el eje de Gestión remonta la baja que había sufrido y sobrepasa el nivel anterior a la pandemia.

En la Gráfica de Pareto, se comprueba que los dos trimestres con índice de reprobación más elevado fueron el 21-O (híbrido) y el 22-I (primero presencial completo pospandemia). Éstos se consideran los datos vitales y los demás trimestres resultan ser los datos triviales; contrario a lo que se podría haber pensado: que los trimestres a distancia durante la pandemia resultarían ser los datos vitales de reprobación. El trimestre 20-P aparece en ceros por la decisión institucional de no permitir la reprobación en ese periodo.



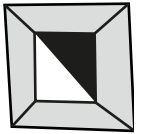
FIGURA 23
Porcentajes de reprobación



CONCLUSIONES

El presente estudio ha proporcionado importantes conclusiones sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación a distancia, específicamente en el ámbito del diseño de la comunicación gráfica. A partir del análisis del sondeo realizado al alumnado de la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica de la UAM-A destacan varios aspectos.

La modalidad remota de aprendizaje ha generado un impacto emocional notable en los y las estudiantes. Un número considerable de participantes manifestó sentirse estresado debido a diversas



causas, como los problemas de salud y económicos de familiares y amigos, así como la carga de trabajo asignada en las tareas. Es importante considerar y abordar estos aspectos emocionales para garantizar el bienestar y el rendimiento académico de los alumnos.

A pesar de los desafíos emocionales, se observa una aceptación y comodidad generalizada por parte del alumnado hacia la educación a distancia. Un porcentaje significativo de participantes señaló sentirse cómodo o relajado con esta modalidad. Esto sugiere que la carga de trabajo no necesariamente fue la causa principal del estrés y que otros factores podrían haber influido en la experiencia del alumnado.

La implementación de las TIC en la educación a distancia ha brindado oportunidades y recursos importantes para el aprendizaje. Sin embargo, se identificó la necesidad de una transformación en los docentes y los sistemas educativos para maximizar el aprovechamiento de estas tecnologías. Es fundamental promover estrategias pedagógicas adecuadas que fomenten la interacción, la colaboración y el desarrollo de habilidades específicas del diseño de la comunicación gráfica.

Vivanco y Gorostiaga (2017) mencionan el uso de las TIC “como instrumentos culturales que impactan en las formas de percibir, sentir y representar el mundo”, y citan a Martín-Barbero (2000), quien afirma que:

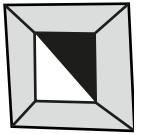
Las instituciones educativas responden a un modelo de comunicación que no dialoga con el modelo de comunicación presente en el ecosistema digital, en el cual los alumnos pasan gran parte de su tiempo. El modelo de comunicación de la escuela tradicional establece una relación vertical entre el profesor y el alumno, atribuye una centralidad al libro y al lenguaje escrito, predomina el aprendizaje indi-



vidual frente al aprendizaje colaborativo y se sustenta en el aprendizaje lineal y secuencial. Diferentemente, el modelo de comunicación del ecosistema digital favorece un modelo no jerárquico resultado de la conexión en red, utiliza un lenguaje multimedios a través de los contenidos que se presentan como hipertextos, y en él predominan las comunidades de aprendizaje más que el aprendizaje individual.

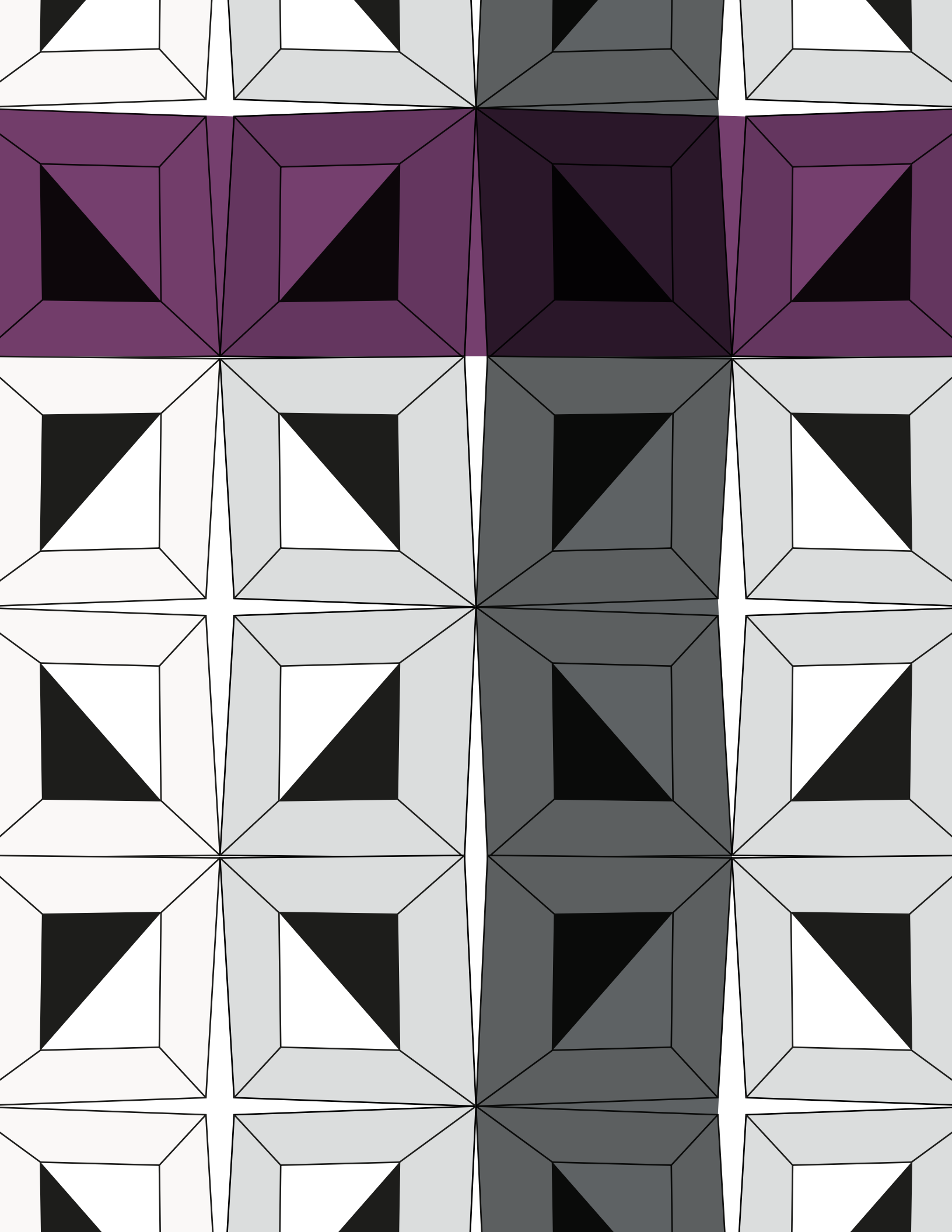
La alfabetización digital se revela como un aspecto esencial para el alumnado de diseño de la comunicación gráfica. Se requiere una formación sólida en el uso efectivo de las TIC, no sólo desde el punto de vista técnico, sino también en términos de comprensión crítica de su impacto en el ámbito educativo y profesional. Esto permitirá a los estudiantes aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las TIC en su formación y desarrollo como futuros profesionales.

Al realizar este estudio, se observó la importancia de las TIC en la educación a distancia y su impacto en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y en el aprendizaje del alumnado. Si bien se han identificado desafíos emocionales y áreas de mejora, las TIC ofrecen un potencial significativo para enriquecer y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es esencial seguir explorando y desarrollando estrategias que permitan maximizar los beneficios de las TIC en la educación a distancia y garantizar una formación integral y de calidad para todas las personas que integran la comunidad estudiantil de la División de Ciencias y Artes para el Diseño.



REFERENCIAS

- Calandra Bustos, P. (2009). *Conociendo las TIC* (M. Mocelli Inestrosa, Ed.). Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/120281/Calandra_Pedro_Conociendo_los_TIC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ciencias y Artes para el Diseño (2003). *Lineamientos para la integración y el funcionamiento de Comités de Estudios de Licenciatura y del Tronco General de Asignaturas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. http://www.cyad.azc.uam.mx/consejodivisional/documentos/13173920160602Lin_Comite_Estudios.pdf
- Coll, C. (2024, enero). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y comunicación. *Revista electrónica Sinéctica*, 25(25), 1 - 24. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- DGTIC UNAM. (s.f.). educatic.uam. *Matriz de Habilidades Digitales*. <https://educatic.unam.mx/publicaciones/matriz-habilidades-digitales.html#:~:text=Entendemos%20por%20habilidades%20digitales%20el,y%20producci%C3%B3n%20de%20la%20informaci%C3%B3n>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s.f.). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- León Martínez, J., y Tapia Rangel, E. (2013, enero 01). Educación con TIC para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14(1), 12. <https://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/art16.pdf>
- Lion, C., Perosi, M. V., Jacobovich, J., Palladino, C., Sordelli, O. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO. Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Observatorio Nacional Ciudadano (s.f.). *El confinamiento como agravante de la violencia familiar*. <https://cieg.unam.mx/covid-genero/pdf/reflexiones/sociedad-civil/25-confinamiento-agravante-violencia-familiar.pdf>
- Vivanco, G., y Gorostiaga, J. (2017). Cultura digital y diversidad: perspectivas de discursos de políticas TIC-Educación. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(165), 1016-1043. <https://doi.org/10.1590/198053144261>





IDENTIDAD Y DISEÑO: EXPLORACIONES CUALITATIVAS EN EL DISEÑO DE ARTEFACTOS

Ana Aurora Maldonado Reyes

Todas las culturas del mundo son civilizadas por definición y viven en sociedad dentro de un entorno artificial que se ha hecho a su medida de una manera más o menos acertada, práctica o cómoda a pesar de que las formas concretas pueden ser un tanto variadas. (Calvera, 2023)

RESUMEN

Este artículo aborda la compleja interacción entre cultura e identidad en el campo del diseño industrial, destacando su influencia significativa en la innovación y la preservación de las tradiciones. A través de un análisis detallado, se explora cómo los elementos culturales y las identidades se integran y se reflejan en el diseño industrial, moldeando la creación y la interpretación de objetos de diseño.

La investigación cualitativa en el diseño industrial es fundamental para comprender en profundidad las experiencias, percepciones y contextos culturales de los usuarios, lo cual es esencial para la creación de productos que verdaderamente trasciendan. A través de metodologías cualitativas, los diseñadores pueden explorar las

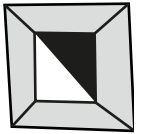


dimensiones subjetivas y simbólicas de la interacción humana con los objetos, permitiendo una aproximación más integral y empática al proceso de diseño. Esta perspectiva no solo enriquece la función y estética de los productos, sino que también facilita la innovación al integrar de manera efectiva los valores y significados culturales en y para las soluciones de diseño.

Así, se examina cómo se pueden adquirir y aplicar habilidades en metodologías de investigación cualitativa, como fenomenología, hermenéutica, etnografía, análisis textual e interaccionismo simbólico, para investigar el contexto y encontrar formas innovadoras en el diseño. Se presenta un enfoque pedagógico que integra estas metodologías en la formación de los alumnos, destacando su aplicación práctica en proyectos de diseño para comprender y abordar de manera efectiva las necesidades y contextos culturales de los usuarios.

A través de un análisis detallado de ejemplos concretos, se demuestra cómo estas metodologías permiten investigar profundamente los significados y las experiencias asociadas a los objetos de diseño. El estudio revela que la integración de enfoques cualitativos en la educación en diseño no solo enriquece la comprensión teórica de los alumnos, sino que también mejora su capacidad para diseñar productos que se identifiquen cultural y emocionalmente con los usuarios.

De forma que se señala la importancia de un enfoque consciente y reflexivo en el diseño, donde los estudiantes aprenden a considerar la identidad y la cultura material en sus proyectos. Se discute cómo los objetos diseñados actúan como mediadores de significados culturales y agentes de cambio social, influenciando la percepción y construcción de la identidad tanto individual como colectiva.



INTRODUCCIÓN

En el entorno globalizado actual, el diseño de productos se erige como un poderoso medio de expresión y comunicación cultural, donde cada objeto refleja las narrativas, valores y tradiciones de una sociedad. Este artículo explora cómo los estudiantes de diseño pueden desarrollar habilidades en metodologías de investigación cualitativa, específicamente fenomenología, hermenéutica, etnografía y análisis textual, para investigar el contexto y encontrar formas innovadoras en el diseño

El diseño de productos no existe en un vacío; está intrínsecamente ligado al contexto cultural en el que se desarrolla. La cultura, de acuerdo con Giménez:

La cultura es la organización social de significados, interiorizados en forma relativamente estable por los sujetos (individuales o colectivos) que los comparten, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. (Giménez, 2019, pág. 16)

De forma que estos objetos, denominados cultura material, representan físicamente los valores, tradiciones e identidades de una comunidad.

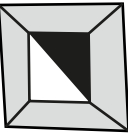
En el entorno globalizado actual, el diseño de productos se erige como un poderoso medio de expresión y comunicación cultural. Cada objeto diseñado refleja las narrativas, valores y tradiciones de una sociedad, actuando no solo como un artefacto funcional, sino también como un vehículo de identidad cultural y colectiva. En la formación del diseño es fundamental entender esta interconexión.



Los productos diseñados actúan como vehículos de identidad cultural y colectiva, reflejando no solo la utilidad práctica sino también las complejas narrativas culturales que los rodean.^[1] Los diseñadores, al crear productos, participan en un diálogo con la cultura, donde sus creaciones pueden reforzar, cuestionar o transformar las normas y valores culturales existentes.

El objetivo de este artículo es mostrar cómo se enseñan y aplican metodologías cualitativas en la formación de estudiantes de diseño, destacando la importancia de estas metodologías para investigar el contexto y encontrar formas innovadoras en el diseño. A través de un enfoque pedagógico, se presentan ejemplos concretos de cómo se integran la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía, el análisis textual y el interaccionismo simbólico en el currículo de diseño. Se muestran ejemplos que ilustran el proceso de aprendizaje y la aplicación de estas metodologías por parte de los estudiantes. Los resultados en el aprendizaje de los estudiantes demuestran una comprensión más profunda de las experiencias y contextos culturales de los usuarios, lo que les permite crear productos que no solo cumplen funciones estéticas y prácticas, sino que también resuenan cultural y emocionalmente con sus usuarios.

[1] La antropología del diseño tiene como finalidad explorar lo que vincula lo humano —el tema central de la antropología— con el objeto —la tarea medular del diseño—; aquello que guía la creación de las cosas, sus usos y el lugar que guardan en la memoria de la comunidad. (Martin Juez, 2002, pág. 28)



IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL DISEÑO CONTEMPORÁNEO

La investigación cualitativa es un enfoque metodológico que permite comprender la subjetividad de un grupo de personas o de comunidades y describir sus experiencias, comportamientos y percepciones “la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez Gayou, 2003, pág. 41) algunos de los métodos de investigación cualitativa aplicados al diseño se describen a continuación:

- *Fenomenología*: Su objetivo es “comprender realidades cuya naturaleza y estructura dependen de las personas que las viven y experimentan”. (Martínez Miguélez, 2004, pág. 68) Estudia las experiencias vividas por los individuos para comprender la esencia de esos fenómenos. Se enfoca en las percepciones y emociones de los participantes. Ayuda a diseñar productos que resuenen emocionalmente con los usuarios al comprender sus experiencias y necesidades Técnicas: Entrevista semiestructurada, Autorreporte.
- *Hermenéutica*: Su objetivo es descubrir el significado conjunto de toda expresión de la vida humana (actos, gestos, habla, textos, comportamiento, etc.) cuando son muy complejos (Martínez Miguélez, 2004). Se centra en la interpretación de textos y artefactos culturales, analizando cómo se construyen y comunican los significados. Examina las intenciones del au-



tor y las interpretaciones del receptor. Permite diseñar productos que comunican claramente sus valores y significados culturales, alineando las intenciones del diseñador con las interpretaciones de los usuarios. Técnicas, Círculo hermenéutico, Cánones lingüísticos y psicológicos, Entrevista semiestructurada, Observación participativa.

- *Etnografía:* Su objetivo es describir el estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (Martínez Miguélez, 2004). Involucra la observación directa y participante en el entorno natural de los sujetos para comprender sus prácticas, comportamientos y contextos culturales. Proporciona una comprensión profunda de los contextos culturales y sociales en los que se utilizan los productos, informando diseños que son culturalmente relevantes y útiles. Utiliza herramientas como entrevistas, diarios de campo y video-etnografía, Observación participativa, Entrevista semiestructurada
- *Análisis Textual:* Su objetivo es describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social (Martínez Miguélez, 2004). Analiza textos relacionados con el diseño, como reseñas de productos, descripciones, especificaciones, y comentarios de usuarios para entender cómo los productos son percibidos y discutidos en la sociedad. Permite mejorar y adaptar productos basándose en las percepciones y comentarios de los usuarios recopilados de diversas fuentes textuales. Técnicas: Principios y técnicas de la gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática.

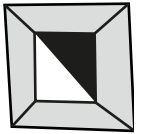


- *Narrativa Testimonial*: Su objetivo es conocer una realidad social por medio del testimonio de algunos de sus protagonistas o testigos directos. (Martínez Miguélez, 2004) Se enfoca en las historias de vida y experiencias personales de los individuos, utilizando relatos narrativos para comprender cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias. Permite incorporar las experiencias y percepciones personales de los usuarios en el diseño de productos, creando objetos que resuenen personalmente con ellos. Narración histórico-vivencial.
- *Grupos Focales*: Su objetivo es conocer un tema específico de estudio e investigación que es vivido por un grupo humano (Martínez Miguélez, 2004). Facilita discusiones en grupo para explorar las percepciones, opiniones y actitudes de los participantes sobre un tema específico. Permite la interacción entre los participantes y la obtención de datos ricos y diversos. Recoge una variedad de perspectivas y opiniones sobre el diseño, permitiendo ajustar y mejorar los productos según las necesidades colectivas. Técnicas: Interacción discursiva y contrastación de opiniones de los miembros.
- *Análisis de Contenido*: Su objetivo es identificar patrones y significados en el contenido de comunicaciones y documentos. Analiza el contenido de comunicaciones, documentos y medios para identificar patrones, temas y significados. Utiliza un enfoque sistemático y replicable para codificar y categorizar los datos (Álvarez Gayou, 2003). Proporciona información sobre las tendencias y percepciones comunes de los usuarios,



lo que puede guiar el diseño de productos que se alineen con estas tendencias. Técnicas: Codificación temática, Análisis categorial.

- *Investigación Acción:* Su objetivo es descubrir la naturaleza de un problema comunitario o personal y plantear y lograr su solución en un proceso cíclico. Involucra a los participantes en el proceso de investigación para resolver problemas prácticos y mejorar prácticas mediante ciclos de acción y reflexión. (Martínez Miguélez, 2004) Combina la investigación con la acción práctica para generar cambios positivos. Facilita el diseño colaborativo y centrado en la comunidad, asegurando que los productos respondan a problemas reales y sean aceptados por la comunidad. Formación y guía de un grupo de coinvestigadores de la comunidad, asistidos por un investigador.
- *Interaccionismo Simbólico:* Su objetivo es comprender el proceso de asignación de símbolos con significado a las palabras y hechos en la interacción social. Examina cómo las personas crean y mantienen significados a través de la interacción social. Se enfoca en los símbolos y la comunicación en contextos sociales. (Álvarez Gayou, 2003) Ayuda a diseñar productos que faciliten y mejoren las interacciones sociales, comprendiendo los significados simbólicos que los usuarios atribuyen a los objetos. Técnicas: Observación participativa, Estudio de casos.
- *Interaccionismo Interpretativo:* Su objetivo es descubrir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social. Se centra en la comprensión de las interacciones humanas y cómo los individuos interpretan y construyen la realidad a través de estas interacciones, “cómo



los individuos que interactúan vinculan sus experiencias vividas con las representaciones culturales de tales experiencias” (Álvarez Gayou, 2003, pág. 73) Proporciona información sobre cómo los usuarios interpretan y dan sentido a los productos, permitiendo diseñar objetos que se alineen con estas interpretaciones. Técnicas: Principios y técnicas de la gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática

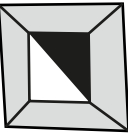
- *Etnometodología*: Su objetivo es descubrir cómo un grupo humano crea y mantiene un orden y vida social aceptables por medio del habla y la interacción. (Martínez Miguélez, 2004) Estudia los métodos que las personas utilizan para comprender y producir el orden social en su vida cotidiana. Analiza las prácticas rutinarias y las estructuras implícitas en la interacción social. Permite diseñar productos que se integren sin problemas en las rutinas diarias y estructuras sociales de los usuarios. Técnicas: Observación participativa.
- *Análisis Conversacional*: Su objetivo es describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social, “se privilegia el discurso en la interacción” (Álvarez Gayou, 2003, pág. 75). Se dedica al estudio de las interacciones verbales y cómo se estructuran las conversaciones. Analiza las secuencias de habla para entender las reglas y patrones en la interacción comunicativa. Ayuda a diseñar interfaces y productos que faciliten una comunicación efectiva y fluida, comprendiendo cómo se estructuran y entienden las interacciones verbales. Técnicas Principios y técnicas de la gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática.



- *Fenomenografía*: Su objetivo es comprender realidades cuya naturaleza y estructura dependen de las personas que las viven y experimentan. Se centra en describir las diferentes maneras en que las personas experimentan, perciben y comprenden fenómenos específicos, “se trata del registro de la experiencia subjetiva como es informada por la persona” (Álvarez Gayou, 2003, pág. 89). Busca identificar las variaciones en las experiencias individuales de un mismo fenómeno. Permite identificar las variaciones en las experiencias de los usuarios con un mismo producto, informando diseños que se adapten a una amplia gama de necesidades y percepciones. Técnicas: Entrevista semiestructurada, autorreporte.

Como se puede observar la investigación cualitativa en el diseño es importante para comprender a profundidad las experiencias, percepciones y contextos culturales de los usuarios. A través de estas metodologías como, los diseñadores pueden explorar las dimensiones subjetivas y simbólicas de la interacción humana con los objetos, estas metodologías permiten investigar cómo los usuarios interactúan con los productos, no solo desde una perspectiva funcional, sino también considerando cómo estos objetos afectan emocional y culturalmente a los usuarios, de esta forma se pueden crear productos con identidad que generen sentido de apropiación y sean más útiles.

La capacidad de investigar y analizar cualitativamente el contexto del diseño es fundamental para innovar y desarrollar productos que no solo sean funcionales y estéticamente agradables, sino también culturalmente significativos. De manera que la investigación cualitativa en el diseño contemporáneo es indispensable para en-



tender y responder a las complejas necesidades y contextos culturales de los usuarios. Integrar estas metodologías en la educación en diseño, permite preparar a los futuros diseñadores para abordar los desafíos contemporáneos con sensibilidad hacia cultura, contribuyendo a la creación de productos funcionales, estéticamente agradables y significativos para sus usuarios.

OBJETO DE ESTUDIO DEL DISEÑO INDUSTRIAL

El objeto de estudio del diseño industrial se centra en la intersección entre el artefacto, el usuario y el contexto. Esta intersección muestra cómo los productos diseñados no solo cumplen funciones prácticas, sino que también encarnan valores culturales y sirven como medios de comunicación entre los individuos y su entorno. En palabras de Mauricio Sánchez (2010):

...el objeto es una ideología tridimensional que estructura una cultura material que es la materialización de las esperanzas de un grupo y por tanto el objeto es un constructo que revela las estructuras cognitivas de un grupo y la forma es un hecho social de convivencia. Vivimos en medio de tres procesos de culturación las identidades particulares, la cultura global y las hibridaciones (Sanchez Valencia , 2009, pág. 38).

En este sentido, el diseño industrial se convierte en una disciplina que integra múltiples dimensiones: la funcionalidad técnica de los artefactos, las experiencias y percepciones de los usuarios, y los significados culturales y sociales atribuidos a estos objetos dentro de un contexto.



La ilustración I muestra claramente esta intersección. Los artefactos se analizan a través de los análisis textuales y semióticos, explorando cómo los signos y símbolos presentes en los objetos comunican significados específicos. Para el proceso de uso, se incluye el análisis textual y el interaccionismo simbólico, revela cómo los usuarios interactúan con los objetos y cómo estos objetos influyen en sus experiencias y comportamientos. Además, la intersección entre el usuario y el contexto, puede ser analizado a través del análisis cultural y la hermenéutica, esto nos permite observar cómo los objetos de diseño se sitúan dentro de un marco socio-cultural y cómo este marco influye en la percepción y uso de los objetos.

ILUSTRACIÓN I.

Áreas de intervención de los métodos cualitativos en el diseño



Elaboración propia (2024)



El enfoque metodológico cualitativo es esencial para explorar estas dinámicas complejas, métodos como la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía, el análisis textual y el interaccionismo simbólico proporcionan herramientas para investigar y comprender las múltiples facetas de estas interacciones del diseño industrial, lo que permite a captar las experiencias y percepciones de los usuarios, comprender las narrativas culturales incrustadas en los objetos y analizar cómo estos productos influyen y reflejan la identidad individual y colectiva.

A continuación, se abordan algunas de estas metodologías cualitativas en detalle. A través del análisis de casos específicos y la aplicación de estos métodos, se ilustrará cómo los diseñadores pueden integrar una comprensión profunda de la cultura y la identidad en sus procesos creativos, contribuyendo al diseño de objetos que no solo cumplen funciones prácticas, sino que también actúan como mediadores de significados culturales y agentes de cambio social.

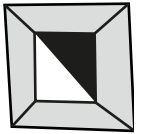
FENOMENOLOGÍA

La fenomenología es una metodología cualitativa que se centra en la descripción y análisis de las experiencias vividas por los individuos. Este enfoque busca capturar la esencia de estas experiencias, poniendo énfasis en cómo los sujetos perciben, interpretan y dan sentido a su mundo. A diferencia de otros métodos que pueden centrarse en aspectos más cuantitativos o superficiales, la fenomenología profundiza en la subjetividad y en las percepciones de las personas, permitiendo una comprensión más rica y detallada de sus vivencias.



La fenomenología se fundamenta en la experiencia del sujeto, en su práctica de vida ya que lo elemental es llegar a la comprensión del fenómeno; por otro lado, al iniciar este proceso investigativo primero se plantea un fenómeno (hecho). En ese sentido, teniendo identificado el fenómeno (hecho – problema) se realiza la recopilación de datos de los sujetos en función de lo que han experimentado vivencialmente; posteriormente se procede a realizar procedimientos descriptivos sobre la experiencia de los sujetos de estudio, cabe señalar que es importante la opinión de cada sujeto; porque a partir del diálogo de cada uno de ellos se obtendrán los resultados más significativos de la investigación. (Farfán Pimentel, Huerto-Caqui, & Asto-Huamaní, 2023, pág. 4066)

El objetivo principal de la fenomenología en el diseño es capturar la esencia de las experiencias vividas por los usuarios. Este enfoque permite a los diseñadores comprender cómo los usuarios realmente viven y sienten los productos, más allá de su funcionalidad básica. Al centrarse en las experiencias subjetivas, se puede identificar aspectos importantes que pueden mejorar la relación entre el usuario y el objeto, haciendo que los productos no solo sean útiles, sino también significativos y emocionalmente resonantes para los usuarios. La fenomenología emplea varias técnicas de recolección de datos cualitativos: Entrevistas en Profundidad, con estas se puede explorar las percepciones, emociones y significados que los usuarios atribuyen a los objetos, permiten obtener una visión completa de cómo los usuarios interactúan con los productos en su vida diaria. Observaciones Directas, el observar directamente a los usuarios mientras interactúan con los objetos proporciona información valiosa sobre el uso real de los productos. Esta técnica complementa, al identificar comportamientos y patrones de uso que pueden no ser evidentes a través de entrevistas. Diarios de Uso, los usuarios pueden llevar un



diario de uso de los productos, esto permite recopilar datos sobre sus experiencias a lo largo del tiempo. Los diarios pueden revelar detalles sobre la interacción del usuario con el producto, las fluctuaciones en la percepción y el uso del objeto.

TABLA I. *Aplicación*

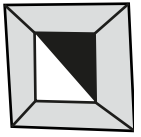
ETAPA DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	APLICACIÓN AL DISEÑO DE UNA SILLA GAMER
Identificación del Fenómeno	Definir el fenómeno a explorar basado en las experiencias y percepciones del usuario.	Determinar cómo los gamers experimentan el uso de la silla durante largas sesiones de juego, enfocándose en confort, funcionalidad, y emociones asociadas.
Recogida de Experiencias Viviendas	Recolectar datos de los usuarios a través de entrevistas en profundidad, observaciones directas, y diarios de uso.	Realizar entrevistas con jugadores para entender sus necesidades, deseos y problemas actuales con sillas gamer. Observar cómo se mueven y reaccionan durante el juego.
Análisis Fenomenológico	Transcribir y analizar las descripciones para identificar temas o estructuras comunes en las experiencias de los usuarios.	Categorizar las respuestas para identificar temas comunes como la necesidad de ajuste ergonómico, soporte lumbar, resistencia de materiales, entre otros.
Síntesis y Descripción	Integrar y sintetizar las experiencias en una descripción coherente del fenómeno.	Crear un perfil comprensivo que describa la 'esencia' de la experiencia óptima de usar una silla gamer, destacando los aspectos más valorados y las áreas de mejora.
Diseño y Rediseño	Utilizar los insights obtenidos para diseñar o mejorar el producto.	Desarrollar prototipos de sillas gamer que respondan a las necesidades identificadas, probando y ajustando el diseño basado en la retroalimentación continua de los usuarios.

Elaboración propia 2024



Como podemos observar en la práctica, los proyectos de diseño que emplean la fenomenología se centran en investigar cómo los usuarios viven y sienten los productos. En ejemplo, el análisis de una silla ergonómica, los diseñadores pueden realizar entrevistas en profundidad con los usuarios para entender sus necesidades y problemas con las sillas actuales. Además, mediante observaciones directas, pueden ver cómo los usuarios se sientan y ajustan las sillas durante el uso. A través de los diarios de uso, los usuarios registran sus experiencias diarias con las sillas, se obtienen datos adicionales sobre la comodidad y anotar las posibles mejoras. Estos datos permiten a los diseñadores captar la esencia de la experiencia del usuario y crear productos que respondan mejor a sus necesidades y deseos.

Así al comprender profundamente cómo los usuarios interactúan con los objetos y qué significados les atribuyen, los diseñadores pueden innovar y crear productos que no solo sean funcionales, sino que también generen una conexión emocional y cultural significativa con los usuarios. De esta manera, la fenomenología ofrece una metodología sólida para explorar las experiencias vividas por los usuarios en relación con los objetos de diseño. Al obtener y analizar estas experiencias, los diseñadores pueden crear productos que tomen en cuenta la experiencia de los usuarios, mejorando su utilidad, identidad, significado en la vida cotidiana.



HERMENÉUTICA

La hermenéutica como metodología cualitativa se centra en la interpretación y análisis cultural de los textos. Originalmente utilizada para la interpretación de textos religiosos y filosóficos, la hermenéutica se ha expandido para incluir la comprensión de cualquier tipo de texto o artefacto cultural. De acuerdo con Vattimo en Beuchot (2009):

...el símbolo es el que manifiesta al individuo como universal, lo conecta con los demás de un modo privilegiado en el lenguaje, de modo que logre una comunicación ideal. Se tiene competencia lingüística, es decir, se conoce el lenguaje, y mediante él se logra la intersubjetividad. Para ello se necesita la hermenéutica, con lo cual ella abandona su puesto de mero auxiliar de la teología y pasa a ocupar el de método fundamental. (Beuchot, 2009, pág. 222)

El objetivo de la hermenéutica en el diseño es estudiar la diversidad de interpretaciones que los usuarios pueden dar a un objeto. “La verdad surge en el encuentro dialógico entre el intérprete y el texto” (Gadamer, 2017). Reconoce que los objetos de diseño pueden ser percibidos de múltiples maneras, dependiendo del contexto cultural, las experiencias personales y las expectativas de los usuarios. Este enfoque permite, atender las variadas interpretaciones y significados que los usuarios pueden atribuir a los objetos.

Para alcanzar este objetivo, la hermenéutica para el diseño utiliza varios métodos y enfoques entre ellos: El análisis del entorno cultural influye en el diseño y la percepción de los productos. Esto incluye considerar las normas, valores y creencias prevalentes en



una cultura específica y en los usuarios y cómo se interpreta el objeto. La Intención del Diseñador y sus motivaciones, qué mensajes buscan comunicar los diseñadores a través de sus creaciones, esto ayuda a entender si los mensajes y valores deseados por el diseñador son percibidos de por los usuarios. Funcionalidad vs. Simbolismo Aquí se explora la relación entre la utilidad práctica de un producto y su significado simbólico o cultural. Se trata de encontrar un equilibrio entre la función del objeto y los valores o mensajes que comunica. Interacción Usuario-Producto, se observa cómo los usuarios interactúan con el producto y cómo estas interacciones influyen en la forma de percibir el objeto, lo que puede modificar o reforzar los significados atribuidos al objeto. Historia y tradición, se considera la historia y tradición detrás de un producto o familia de productos, y cómo estos aspectos afectan su diseño y recepción. La comprensión del legado cultural de un producto puede enriquecer su significado y valor para los usuarios. Interpretación de la experiencia, esto es el análisis de cómo los usuarios experimentan y dan sentido a los productos a través de su uso diario

Al aplicar los métodos hermenéuticos al diseño industrial se subraya la importancia de la interpretación y la comprensión contextual. Al igual que en la interpretación de textos, el diseño de productos implica una constante negociación entre las preconcepciones del diseñador y las experiencias del usuario, buscando una fusión de horizontes (Gadamer, 2017) que resulte en un producto que sea culturalmente significativo y funcionalmente adecuado.

En la práctica, los estudiantes pueden investigar cómo los usuarios perciben y utilizan diferentes modelos de teclados y ratones, prestando atención a aspectos como la ergonomía, los materiales, y



la disposición de las teclas. Mediante entrevistas y análisis de uso, pueden descubrir cómo estos elementos afectan la experiencia del usuario y qué significados se les atribuyen. Por ejemplo, un teclado mecánico puede ser visto como un símbolo de profesionalismo y precisión en comunidades de jugadores o programadores, mientras que un teclado compacto y elegante podría asociarse con un estilo de vida minimalista y moderno.

La hermenéutica ofrece una metodología para explorar cómo los objetos de diseño son interpretados por los usuarios y cómo estos objetos son emocional y culturalmente significativos. Este es un enfoque integrador y reflexivo que asegura que el diseño sea un proceso dinámico y colaborativo, continuamente enriquecido por la interacción entre diseñadores y usuarios.

ETNOGRAFÍA

La etnografía es una metodología cualitativa que se centra en la observación y análisis de comportamientos y contextos culturales de las personas en sus entornos naturales. Este enfoque permite a los investigadores comprender cómo las personas interactúan con su entorno, con sus objetos y entre ellas, proporcionando una visión cercana de sus prácticas y valores cotidianos. Así la etnografía puede definirse:

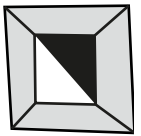
...la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas) (Restrepo , 2018, pág. 25)



La relación entre el diseño y los estudios antropológicos en especial la etnografía no es nueva, ya a finales del siglo pasado se trabajaba profusamente. El objetivo principal de la etnografía en el diseño industrial es comprender los comportamientos y contextos culturales de las personas en relación con un artefacto. Esto implica observar y analizar cómo las personas utilizan y perciben los objetos en su vida diaria, la participación de los usuarios en el diseño permite analizar cómo los objetos influyen en sus prácticas y relaciones. Son comprensiones situadas ya que dan cuenta de las maneras de significar, habitar y/o imaginar el contexto que les rodea. Al obtener una comprensión profunda de estos contextos, los diseñadores pueden crear productos centrados en las personas, que sean más relevantes y significativos para los usuarios. “los diseñadores al involucrarse activamente en el campo de acción construyen interpretaciones de las actividades llevadas a cabo in situ, lo cual ayuda a enfocar el estudio etnográfico en temas más cercanos a la tarea del diseño” (López Cortés, 2020, pág. 94), Cuanto más cerca estén los diseñadores de los usuarios y su relación con los objetos, se tendrá un mayor conocimiento de sus vivencias, opiniones y afectos, lo que permitirá entender y mejorar los diseños.

El desarrollo de un estudio etnográfico no es tan sencillo dada la diversidad de observaciones que se pueden hacer de un contexto requerimos de enfocar el estudio así que se deberá plantar como sigue:

Definir el objeto de estudio, identificar la necesidad, la problemática, el producto u objeto de uso que se va a estudiar. Establecer los objetivos específicos de la investigación etnográfica. ¿Qué se quiere descubrir o mejorar? Planificar la Investigación y elegir los



contextos en los que se llevará a cabo la investigación. ¿Dónde se observa la necesidad y se da la problemática? ¿Dónde se utiliza el producto?, ¿Cuáles son los escenarios de uso más relevantes?. Identificar y seleccionar a los usuarios que serán observados y entrevistados. ¿Quiénes son los usuarios principales? ¿Existen usuarios secundarios que también deban ser considerados?

Recolección de Datos, definir que datos se recogerán del contexto y a través de que tipo de herramientas se recolectarán, habrá que definir si se utilizarán guías estructuradas para dirigir la observación y asegurarse de que se cubren todos los aspectos relevantes. Así el diseñador se integra en el entorno de los usuarios para observar de cerca cómo interactúan con el producto en su vida diaria. A continuación se presenta una forma de organización del estudio etnográfico para el análisis y mejora de productos de diseño.

TABLA 2. *Modelo de estructura para etnografía de producto*

Personas	Físico: Observar las interacciones físicas de los usuarios con el producto, incluyendo ergonomía y accesibilidad.
	Cognitivo: Analizar los procesos mentales involucrados en el uso del producto, como la percepción, memoria y toma de decisiones.
	Social: Examinar las interacciones sociales que ocurren en torno al producto y cómo este facilita o mediatiza estas interacciones.
	Cultural: Considerar los significados y valores culturales asociados al producto y cómo estos reflejan y refuerzan la identidad cultural de los usuarios.
	Emocional: Explorar las respuestas emocionales de los usuarios hacia el producto, incluyendo satisfacción, apego y rechazo.
Objetos y Ambientes	Analizar qué otros objetos están en uso y cómo se utilizan en conjunto con el producto estudiado, y evaluar dónde se encuentran los usuarios y los objetos, y cómo el entorno influye en la interacción.
Mensajes y Servicios	Interpretar qué información se comunica a través de los objetos y cómo se interpreta, y examinar qué servicios están disponibles y cómo complementan o afectan el uso del producto.

Elaboración propia en base a Kumar (2015).

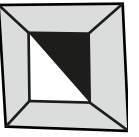


A partir de los datos obtenidos, es necesario realizar una síntesis e interpretación de los mismos. Esto implica identificar patrones comunes en las interacciones y percepciones de los usuarios, así como interpretar los significados y valores que los usuarios atribuyen al producto. Con esta información, se deben integrar las perspectivas etic/emic[2] de los diseñadores y usuarios para crear una comprensión compartida del producto. Con los hallazgos etnográficos, se pueden diseñar y/o rediseñar nuevos prototipos del producto. Estos pueden ser nuevamente probados con los usuarios, recolectando sus comentarios y realizando los ajustes necesarios. Finalmente, se implementa el producto final y se evaluará su impacto en el contexto de uso real, llevando a cabo mejoras continuas basadas en la retroalimentación de los usuarios.

Para aplicar estos métodos, la etnografía utiliza una variedad de herramientas para el trabajo de campo que facilitan la recolección y análisis de datos:

- *Entrevistas:* Conversaciones estructuradas o semiestructuradas con los usuarios para obtener información detallada sobre sus experiencias, percepciones y comportamientos.
- *Guías de Observación:* Listados estructurados de aspectos a observar durante el trabajo de campo, que ayudan a los investigadores a enfocarse en comportamientos y contextos específicos.

[2] Algunas vertientes de la antropología culturalista norteamericana de los cincuenta recogieron esta distinción para plantear que la perspectiva emic es aquella que los miembros de una cultura tienen de la misma, mientras que la etic es la que los antropólogos que no son miembros de la cultura elaboran sobre ella. En otras palabras, con esas dos categorías se describen dos perspectivas de conocimiento de una cultura: desde adentro (emic) o desde afuera (etic). (Restrepo, 2018, pág. 40)



- *Historias de Vida:* Recopilación de relatos detallados de la vida de los usuarios para comprender sus experiencias y contextos a lo largo del tiempo.
- *Diarios de Campo:* Notas detalladas tomadas por los investigadores durante las observaciones, que registran comportamientos, conversaciones y contextos.
- *Fotografía y Video:* Documentación visual de las interacciones y contextos de los usuarios, que permite un análisis más detallado y repetido de las observaciones.
- *Mapas de Actividad:* Diagramas que muestran los movimientos y actividades de los usuarios en su entorno, ayudando a visualizar patrones de uso y comportamiento.
- *Grupos Focales:* Reuniones con varios usuarios para discutir y explorar sus percepciones y experiencias de manera colectiva.
- *Cuestionarios:* Herramientas estructuradas que recopilan información específica sobre el uso y percepción de los objetos. (Bonilla R & Marti, 2020)

APLICACIÓN

En la práctica, los proyectos de diseño que utilizan la etnografía se centran sumergirse en comunidades y entornos específicos para comprender sus prácticas y contextos culturales. Por ejemplo, en un proyecto para diseñar un set de juguetes para bebés, los diseñadores pueden observar y documentar cómo los padres y los bebés interactúan con diferentes juguetes en el hogar. A través de entrevistas, observaciones y grabaciones de video, pueden identificar necesidades y preferencias específicas, así como los significados culturales atribuidos a diferentes tipos de juguetes.



Estos datos etnográficos permiten a los diseñadores crear juguetes que no solo sean seguros y entretenidos, sino que también sean significativos culturalmente para las familias. Al comprender cómo los juguetes son utilizados y percibidos en diferentes contextos, los diseñadores pueden desarrollar productos que apoyen el desarrollo y bienestar de los bebés, y que reflejen los valores y prácticas culturales de las comunidades a las que sirven.

La etnografía ofrece una metodología para investigar cómo los usuarios interactúan con los objetos en su vida diaria. La aplicación de esta metodología permite a los diseñadores crear productos que estén centrados en las personas, que sean culturalmente significativos y que mejoren la calidad de vida de los usuarios, al comprender y respetar sus prácticas y contextos cotidianos.

ANÁLISIS TEXTUAL

El análisis textual es una metodología cualitativa que se centra en desentrañar los significados presentes en los textos relacionados con un hecho social. Estos pueden ser documentos de distinta índole, formales, no formales desarrollados con un propósito.^[3]

[3] Es una técnica de investigación descriptivo-cualitativa, basada en el análisis de documentos e información (materiales escritos o hablados) con la finalidad de transformarlos en datos cualitativos y hacer accesible su comprensión e interpretación. Se efectúa una clasificación conforme a las categorías establecidas por el investigador. Puede incluir publicaciones, entrevistas grabadas, cartas, canciones, caricaturas, dibujos, gráficos, etc. El análisis de contenido puede llevar a la cuantificación de los datos y a su posterior interpretación. (Sánchez Carlessi, Reyes Romero, & Mejía Sáenz, 2018, pág. 17)

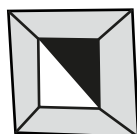


Martínez (2004) comenta, “es describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social”. (p. 130), El análisis textual comprende una gran cantidad de técnicas, análisis documental, análisis de discurso, de lenguaje, análisis de contenidos, análisis conversacional, es “un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes” (Martínez Miguélez, 2004, pág. 132). De forma que los textos van a ser analizados a través de estrategias emanadas de una investigación específica, por lo cual el análisis textual tendrá un objetivo, determinar que se quiere obtener de la investigación.

Lejos de poder tomar su punto de vista como definitivo, hay que cuestionarse permanentemente acerca de la posición social de quien habla y de la relación social particular que éste mantiene con la persona que lo interroga, para captar la parte de verdad que contiene su discurso. (Bourdieu, 2024, pág. 8)

El objetivo principal del análisis textual en el diseño industrial es analizar cómo los productos son percibidos y discutidos en la sociedad. Esto implica examinar una variedad de textos, desde reseñas de usuarios hasta descripciones de productos, para identificar patrones de percepción, puntos de satisfacción y áreas de mejora. Al entender cómo los usuarios hablan sobre los productos, los diseñadores pueden ajustar sus creaciones para alinearse mejor con las expectativas y necesidades del mercado.

Esta metodología permite comprender cómo los productos son percibidos y discutidos en la sociedad, revelando las opiniones, expectativas y experiencias de los usuarios a través de diversos tipos



de textos. El analizar los textos, permite obtener una visión profunda de la percepción social y cultural de los productos, lo que facilita la mejora y la innovación en el diseño. Para lograr este objetivo, el análisis textual utiliza varias técnicas y herramientas para recopilar y analizar datos textuales:

TABLA 3. *Elementos que pueden ser objeto de análisis textual.*

ANÁLISIS DE RESEÑAS	Estudio de las opiniones de los usuarios sobre productos específicos en plataformas de comercio electrónico y sitios de reseñas. Estas reseñas proporcionan información valiosa sobre las experiencias de los usuarios, destacando tanto aspectos positivos como negativos del producto.
INSTRUCTIVOS Y DESCRIPCIONES DE PRODUCTOS	Evaluación de los manuales de uso, descripciones y especificaciones técnicas proporcionadas por los fabricantes. Estos textos ayudan a entender cómo se comunica el propósito y las funcionalidades del producto a los usuarios.
ENVASES Y PROMOCIONES	Análisis de los textos presentes en los envases de los productos, así como en materiales promocionales y de marketing. Esto incluye el estudio de cómo se presentan los productos y qué mensajes se utilizan para vender y atraer a los consumidores.
COMENTARIOS DE RECHAZO	Revisión de los comentarios negativos y críticas de los usuarios, tanto en plataformas de comercio electrónico como en redes sociales y blogs. Estos comentarios ofrecen una visión clara de las fallas percibidas y las áreas que requieren mejoras.
CONTENIDO EN REDES SOCIALES Y BLOGS	Análisis de las discusiones y menciones de productos en redes sociales, blogs y foros. Este contenido revela tendencias emergentes, opiniones populares y usos no previstos de los productos.

Elaboración propia 2024



APLICACIÓN

En la práctica, el análisis textual se centra en la mejora y el rediseño de productos, se pueden hacer análisis de productos de la competencia, por ejemplo, en un proyecto para rediseñar un batidor de café:

Los estudiantes pueden comparar un producto con la competencia, analizando, los instructivos, las promociones, las descripciones y reseñas de productos similares en el mercado. Los estudiantes pueden analizar reseñas de usuarios para identificar problemas comunes, como la facilidad de limpieza o la duración de la batería. A través de este análisis, pueden descubrir patrones en las críticas y sugerencias de los usuarios, lo que les permitirá realizar mejoras específicas en el diseño del batidor. Este análisis de competencia les ayudará a identificar características destacadas y áreas donde el producto puede diferenciarse. Por ejemplo, si las reseñas de un batidor de café competidor destacan la durabilidad y la potencia, los estudiantes pueden enfocarse en mejorar estos aspectos en su propio diseño.

Otro aspecto importante es la innovación a través de los comentarios de los usuarios. Los estudiantes pueden descubrir usos no previstos de los productos a través del análisis de redes sociales y blogs, lo que puede inspirar nuevas funcionalidades o características. Por ejemplo, si los usuarios mencionan que utilizan el batidor de café para mezclar batidos de proteínas, los diseñadores pueden considerar agregar accesorios o características específicas para este uso.

El análisis textual es una herramienta que permite comprender cómo los productos en el mercado son percibidos y discutidos. Al



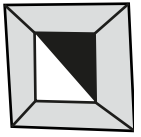
aplicar esta metodología, los diseñadores pueden mejorar y innovar sus productos basándose en análisis textual, asegurando que sus creaciones sean significativas y valoradas por los usuarios.

DIFERENCIAS DE LAS METODOLOGÍAS Y SU UTILIDAD PARA EL DISEÑO INDUSTRIAL

En la fenomenología, se logran una comprensión profunda de las experiencias del usuario en interacción con el producto, en la hermenéutica, se interpreta las tanto histórica como cultural y funcionalmente los productos, la comunicación y percepción que el usuario tiene del producto; con la etnografía, se estudia la inmersión en contextos y la comprensión cultural, de la relación usuario-producto-contexto; mientras que el análisis textual, muestra como se presenta el producto en el mercado, facilita el análisis y mejora de productos basados en la retroalimentación que el usuario hace acerca del producto en el contexto.

En los modelos de análisis culturales e identitarios desde las semióticas examinan cómo los objetos comunican y representan la cultura e identidad a través de signos y símbolos. Su enfoque principal está en la comunicación y significado, estos utilizan técnicas como, el estudio de códigos culturales, análisis de discursos. La aplicación en el diseño industrial la encontramos en el asegurar que los productos comuniquen los valores culturales e identitarios deseados, adaptar productos a diferentes contextos culturales.

Los métodos desde la fenomenología estudian las experiencias subjetivas y la percepción consciente de los individuos con respecto a los objetos. Se enfoca principalmente en capturar la experiencia



fenomenológica de manipular y utilizar un objeto y percepción del usuario, para ello ocupa técnicas como entrevistas en profundidad, observación participante, diarios de uso, análisis de experiencias vividas, estas metodologías nos permiten entender cómo los usuarios experimentan e interactúan con los productos, mejorar el diseño centrado en la experiencia directa de los usuarios con los productos.

Los métodos hermenéuticos posibilitan la interpretación de significados de los textos y contextos, considerando la historicidad y la interacción entre el producto y el usuario y como esto dan sentido a sus experiencias y a su entorno, algunas técnicas que pueden utilizarse son el análisis de textos, la interpretación contextual, y la revisión histórica. En el diseño, esta metodología se emplea para estudiar cómo los usuarios interpretan y se relacionan emocional e intelectualmente con los objetos y cómo estos comunican valores y significados culturales, al descifrar cómo los productos son percibidos y utilizados en diferentes contextos, se puede ajustar el diseño para mejorar la interacción emocional, comunicación contextual e identidad del producto.

En la Etnografía de los actores se investigan las prácticas culturales de los grupos de usuarios en su entorno natural, enfocándose en sus relaciones y comportamientos, aquí se aplican técnicas como análisis del contexto social y cultural, observación participante, entrevistas, estudios de campo, diarios de uso, el diseño industrial obtiene la posibilidad de identificar necesidades y comportamientos de los usuarios en su entorno natural, para el diseño de productos que se integren mejor en el contexto de uso real.



Análisis textual, esta metodología analiza e interpreta textos para descubrir significados, estructuras y funciones del lenguaje, tanto explícitos como implícitos. Aplica técnicas como el análisis de significados y estructuras del lenguaje en reseñas y comentarios de usuarios, análisis de material promocional, análisis de discursos en redes sociales etc. Esto permite al diseñador mejorar la comunicación y marketing del producto, además ajustar el diseño basado en la retroalimentación de los usuarios.

Los estudiantes adquieren y aplican metodologías cualitativas a través de un enfoque pedagógico integral que combina teoría y práctica. Este proceso se estructura en varias fases. Primero, una formación teórica sólida les proporciona los conceptos y técnicas fundamentales de cada metodología cualitativa, como la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía y el análisis textual. Este conocimiento se imparte a través de lecturas, discusiones en clase y estudios de casos que ilustran cómo estas metodologías se han aplicado en contextos de diseño reales.

Luego, en el trabajo de campo y observación, los estudiantes aplican las metodologías aprendidas en contextos reales. Por ejemplo, en proyectos de etnografía, realizan una inmersión en comunidades para observar e interactuar con los usuarios, utilizando herramientas como entrevistas, guías de observación y video-etnografía para recopilar datos detallados sobre las prácticas y contextos culturales de los usuarios. Después de recopilar los datos, pasan por una fase de análisis donde utilizan técnicas cualitativas para interpretar los datos. En el análisis textual, por ejemplo, revisan reseñas de usuarios, descripciones de productos y contenido en redes sociales para desentrañar los significados y percepciones asociados a los productos



de diseño. Los conocimientos adquiridos se aplican en proyectos de rediseño. Los estudiantes utilizan los hallazgos de sus investigaciones para mejorar e innovar productos existentes.

Al aplicar estas metodologías cualitativas, los estudiantes desarrollan una serie de capacidades y habilidades para su formación como diseñadores. Aprenden a pensar de manera crítica y analítica, identificando patrones y significados subyacentes en las experiencias y percepciones de los usuarios, lo que es fundamental para interpretar cómo los productos son percibidos y utilizados. Desarrollan empatía hacia los usuarios y una comprensión de los contextos culturales, lo que les permite diseñar productos que realmente se integren con los valores y necesidades de las personas. También se fomenta la creatividad, permitiendo a los estudiantes identificar oportunidades de mejora y áreas de innovación. Desarrollan su capacidad para pensar de manera creativa y proponer soluciones de diseño innovadoras que responden a las necesidades reales de los usuarios, no solo mejoran sus habilidades técnicas y analíticas, sino que también desarrollan una comprensión profunda y empática de los usuarios, lo que es fundamental para crear productos de diseño que sean culturalmente relevantes y funcionalmente innovadores.

CONCLUSIONES

La integración de metodologías cualitativas en la formación de estudiantes de diseño industrial es esencial para el desarrollo de habilidades críticas y empáticas. A través de la fenomenología, hermenéutica, etnografía y análisis textual, los estudiantes aprenden a



comprender profundamente las experiencias y contextos culturales de los usuarios. Este enfoque no solo mejora su capacidad para analizar y comunicar datos cualitativos, sino que también fomenta la innovación y creatividad en el diseño de productos. Al aplicar estos métodos en proyectos prácticos, los futuros diseñadores están mejor preparados para crear soluciones que sean culturalmente relevantes y funcionalmente efectivas, respondiendo de manera integral a las necesidades y valores de los usuarios.

Esta comprensión permite a los diseñadores identificar oportunidades de innovación y mejorar los productos existentes, basándose en datos empíricos y retroalimentación real de los usuarios. Al enseñar estas metodologías cualitativas, los estudiantes de diseño desarrollan habilidades críticas de investigación que les permiten abordar problemas complejos y diseñar productos que respondan a las necesidades reales de los usuarios. Estas habilidades incluyen la capacidad de realizar entrevistas en profundidad, observaciones etnográficas, análisis de textos y más. La aplicación de estas metodologías cualitativas no solo enriquece la práctica del diseño, sino que también contribuye al desarrollo teórico del campo. Al documentar y analizar cómo los productos son interpretados y utilizados en diferentes contextos culturales, los diseñadores y académicos pueden avanzar en la comprensión de la relación entre los objetos de diseño y las identidades culturales.



REFERENCIAS

- López Cortés, E. M. (2020). La investigación etnográfica en diseño. *LEGADO de Arquitectura y Diseño*, 92 -101.
- Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Cd de México: PAIDOS.
- Beuchot, M. (2009). *Historia de la filosofía en la posmodernidad*. Cd de México: Torres Asociados.
- Bonilla R, E., & Marti, S. A. (2020). Etnografía aplicada al diseño industrial. *Actas de diseño*, 61 - 66.
- Bourdieu, P. (2024). *Las tamoas de la investigación: cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Cd de México: S. XXI.
- Farfán Pimentel, D. E., Huerto-Caquí, E., & Asto-Huamaní, A. Y. (julio de 2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4064 - 4075.
- Gadamer, H. G. (2017). *Verdad y Método*. España: Sigueme.
- Giménez, G. (2019). *Las culturas Hoy*. Cd de México: UNAM.
- Kumar, V. (2015). *101 design methods: A structured approach for driving innovation in your organization*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Martin Juez, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Cd de México: Gedisa.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Cd de México: Trillas.
- Restrepo , E. (2018). *Etnografía, alcances y técnicas*. San Marcos, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C., & Mejía Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Sanchez Valencia , M. (2009). *Morfogénesis del objeto de uso*. Colombia : www.diseñola.org.



AGRADECIMIENTOS

TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS, ha sido posible gracias al esfuerzo conjunto y la alianza interinstitucional de cuatro Instituciones de Educación Superior (IES) en México (Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán y Facultad de Artes y Diseño, ambas entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como, la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México), que reúnen esfuerzos para organizar un espacio de reflexión académica en torno a las transformaciones educativas que suscitan en las Artes (visuales, performativas, cine y gestión cultural) y los Diseños (arquitectónico, gráfico/comunicación visual, industrial, urbano).

Valga este espacio para reconocer ampliamente las contribuciones de sus académicas y académicos, que se concentraron en torno a preocupaciones disciplinares comunes.

Agradecemos a las autoridades de cada una de las IES que ha apoyado los encuentros y el intercambio interinstitucional, lo cual, ha permitido abonar en la teoría, historia y crítica de la educación en las Artes y los Diseños de cara a los retos de transformación para el siglo XXI, a través de los libros que ponemos a disposición de la comunidad nacional e internacional bajo los principios de ciencia abierta que privilegia nuestra tarea como Universidades Públicas.

Alma Elisa Delgado Coellar (FES Cuautitlán, UNAM)
Huberta Márquez Villeda (FES Cuautitlán, UNAM)
Juana Cecilia Angeles Cañedo (UAM Azcapotzalco)
Daniela Velázquez Ruíz (FAD, UAEMex)
Christián Chávez López (FAD, UNAM)

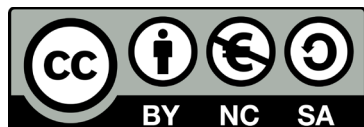
TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS (TOMO 5)

Primera edición, octubre de 2024
D. R. © 2024

Universidad Euroamericana, Panamá
EDP University, Puerto Rico

ISBN DE LA COLECCIÓN: 978-9962-8555-3-8
ISBN TOMO 5: 978-1-950792-95-5

ESTE LIBRO FUE DICTAMINADO POR PARES ACADÉMICOS
CON EL MÉTODO DOBLE CIEGO (double blind).



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES.

Esta licencia permite:

COMPARTIR (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).

Bajo los siguientes términos:

RECONOCIMIENTO. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios.

NO COMERCIAL. Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

COMPARTIR IGUAL. Si remezcla, cita o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Coordinadoras:

Alma Elisa Delgado Coellar

Daniela Velázquez Ruiz

Gestión editorial de la Colección: Raúl J. Martínez (Universidad Euroamericana, Panamá)

Gestión editorial del Tomo 5: Edgardo Machuca Torres (EDP University, Puerto Rico)

Corrección de estilo: Anelli Lara Márquez

Diseño editorial: Alma Elisa Delgado Coellar



