

Daniel Lopera Molano
daniel.lopera@unibague.edu.co



E

I diseño como práctica de
construcción de sentido

The design as practice of
construction of meaning

Primera version recibida: 12 de septiembre de 2017
Revisado: 26 de septiembre de 2017
Version final aprobada : 10 de Mayo de 2018

Resumen

Se expone el caso de la asignatura de Contexto y Región: Introducción al Pensamiento Sistémico, en la Universidad de Ibagué (Colombia), cuyo propósito inicial es el desarrollo de competencias para distinguir y estructurar sistémicamente situaciones problemáticas regionales y generar alternativas de solución. Durante el último año se ha venido implementando una estrategia pedagógica que vincula la práctica del diseño como excusa contextual para situar el desarrollo de las competencias. La experiencia obtenida ha mostrado que la simulación de una práctica como el diseño en asignaturas relacionadas con competencias transversales, reconoce y recupera la idea del diseño en las universidades, no solo como programa disciplinar sino, sobre todo, en su sentido transdisciplinar.

Palabras claves: *Competencias transversales, educación superior, pensamiento sistémico.*

Abstract

The case of the subject of Context and Region is exposed: Introduction to Systems Thinking at the University of Ibagué (Colombia) is presented in this paper. Its purpose is focused on the development of competencies to systematically perceive and structure regional problematic situations and design alternatives to dissolve them. During the last year, a pedagogical strategy has been implemented that links the practice of design as a contextual excuse to situate the development of competences. The experience obtained has shown that the simulation of a practice such as design in subjects related to transversal competences, recognizes and recovers the idea of design in universities, not only as a disciplinary program but, above all, in its transdisciplinary sense.

Key Words: *Transversal competences, higher education, systems thinking.*

*El diseño como práctica de construcción de sentido**

The design as practice of construction of meaning

Daniel Lopera Molano**
daniel.lopera@unibague.edu.co

29

Esta investigación se enmarca en la experiencia de casi tres años como docentes tanto del Ciclo Común Básico como del programa de Diseño de la Universidad de Ibagué. Este doble lugar ha permitido que nuestros contextos de experiencia influyan en la búsqueda de articulaciones, tanto en la formación básica común inicial universitaria como en la reflexión educativa y pedagógica en Diseño, y los aportes o sinergias posibles entre ambas. En el caso concreto del Ciclo Común Básico, la experiencia articuladora está concentrada en la competencia en pensamiento sistémico. Para el caso del programa de Diseño, sus bases teóricas y metodológicas orientan a un diseño crítico o un alter-diseño (López-Garay & Molano, 2017), más que a la concepción hegemónica y estandarizante del diseño (Gutiérrez, 2015). Desde este contexto, la pregunta general de investigación en la que se enmarcan estos procesos y que soporta el sentido de la reflexión-acción en el área del Diseño es la siguiente: ¿Cuál es el papel de la educación en diseño ante la crisis epocal?

Nos referimos a una crisis epocal, como lo formula Fuenmayor (2016), en dos grandes retos: el sinsentido y la crisis ambiental. El sinsentido, entendido como la pérdida de la capacidad para hacer sentido holístico a la existencia (López-Garay, 1986), que es la imposibilidad actual para dar cuenta de cómo hemos llegado a ser lo que somos y transformarnos hacia lo que necesitamos ser. Igualmente, la crisis ambiental es una manifestación de lo que plantea Fry (1999) como la desfuturización, o la pérdida de la capacidad para crear futuros sustentables. Bajo la amplitud de aquella pregunta, el presente proceso investigativo tiene sentido, pero su abordaje puede ser tan amplio que requiere situarse en contextos particulares y

* El artículo se desprende de la primera etapa del proyecto de investigación titulado "Nociones del territorio: ciudad, mapa e imaginario", desarrollado en el Grupo de Investigación Xisqua de la Universidad de Boyacá, en la Línea de Investigación "Diseño del mensaje visual".

** Diseñador gráfico, especialista en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, líder del Grupo de Investigación Xisqua, docente asistente del Programa de Diseño Gráfico de la Universidad de Boyacá, Colombia. Blog: www.cartografiasimaginadas.wordpress.com

cercanos de procesos que puedan comprenderse y transformarse desde las bases. Debido al contexto en el que surgió la pregunta y las experiencias del equipo docente en formación universitaria, la investigación se sitúa en un contexto formativo de competencias transversales más que disciplinares o profesionales, y nos invita a pensar la práctica del diseño en un contexto transdisciplinar. En síntesis, surge la siguiente hipótesis: la práctica del diseño puede ser un contexto de sentido fundamental para el desarrollo de competencias transversales necesarias para lidiar con la crisis de época.

Nos concentramos en un caso de estudio y buscamos como objetivo general comprender el papel de la práctica del diseño para el desarrollo de competencias transversales claves para lidiar con la crisis epocal. Para lograrlo debemos primero identificar los aportes, a manera de competencia, de cada forma de pensamiento (la sistémica y la de diseño); prototipar en la práctica pedagógica un proceso de simulación de la práctica de diseño como contexto de sentido para el desarrollo de competencias transversales y distinguir las propiedades que emergen de ello.

Marco de Referencia

Los sujetos que aprenden hoy, en nuestro contexto, parecen haber perdido su capacidad de ser sujetos activos en la construcción y reflexión de su propio saber. La fragmentación se exacerba en el campo disciplinar

y se manifiesta en universidades con propósitos exclusivamente instrumentales y profesionalizantes, en los que la educación se configura como un elemento fundamental de la formación exclusiva de capital humano para el aumento de la productividad y la eficacia. De ahí que la enseñanza superior se estructure en torno a objetivos, competencias y resultados al interior de un plan formativo específico (González, 2005).

Martín-Barbero (2003) sostiene que el concepto —y dispositivo de enseñanza-aprendizaje— de competencia aparece en la academia al mismo tiempo que aparece en la empresa. Con ello, expone el concepto de competencia en la lingüística, asociada a la idea de destreza intelectual, de innovación y, por tanto, de creatividad, mientras que en las empresas la competencia está asociada con aquella competitividad contraria a la solidaridad. Así, a partir de los años 80 la educación superior se interesó por las competencias para abordar las necesidades del sistema educativo y económico. Desde ese momento, la competencia ha sido definida de muchas maneras. Fleming (2009), por ejemplo, ha diferenciado cinco usos principales del término: la competencia como habilidad global, categoría, dominio, destreza y comportamiento.

Por su parte, Martín-Barbero (2003) propone recuperar el concepto de competencia en su sentido cognitivo. Para ello, propone asociar la competencia a otros dos conceptos:

por un lado, el habitus, de Bourdieu, y la práctica, en Michel de Certeau. El autor afirma que solo un concepto de competencia arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado y redefinido desde la competencia cultural del habitus y la práctica podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza, al ponernos en una densa relación con los reales sujetos del aprendizaje. En las distintas concepciones de competencias se hace explícita una distinción entre las profesionales o específicas y las genéricas o transversales. Como lo señalan García y Mirón (2013), esta distinción gesta un doble movimiento: uno restrictivo hacia la especialización que se produce en un campo del saber determinado; y uno extensivo, vinculado a la adquisición de competencias generalistas que sean aplicables a cualquier disciplina y ámbito profesional.

Estas competencias transversales han sido definidas, a su vez, de muchas maneras; una de ellas, asociada a los aportes del proyecto Tunning. Como lo exponen González y Wagenaar (2003), esa iniciativa “trató de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales” (p. 42). En este punto, se asume la transversalidad, de Martín Barbero (2003), en la que se propone pasar de lo que llama un sentido topográfico lineal de la transversalidad, a uno antropológico de hibridación, de competencias que

hibridan no solo diferentes tipos de saber sino también de diferentes lenguajes y racionalidades. Esta definición es fundamental pues propone lo transversal como algo amplio, que va más allá de los dominios de la actuación profesional y académica y, por tanto, conecta con una formación compleja por fuera de las profesiones o disciplinas. Con esto en mente, se propondrá entonces hacer un puente entre la noción amplia de lo transversal, la práctica del diseño y el pensamiento sistémico, reconociendo la relación entre los dos últimos como posible contexto de sentido para el desarrollo de competencias transversales. Cabe aclarar que la práctica de diseño a la que nos referimos no tiene que ver con el diseño que, como señala Gutiérrez (2015), soporta el patrón civilizatorio moderno-capitalista, cuyas nocivas repercusiones son globales al estar completamente al servicio del consumo y el mercado —diseño del norte—. Por el contrario, nos referimos a una práctica que, como definiría el mismo autor, deviene en los Diseños otros, estos, dice Gutiérrez, aluden a la construcción de materiales o inmateriales a partir de las lógicas de los resurgimientos, desde distintos marcos interpretativos.

Metodología

Este estudio se realiza desde una perspectiva crítico-hermeneútica. En el sentido crítico, ya que lo que busca es develar las tensiones entre dos categorías amplias de diseño, podrían denominarse como diseños del sur

y diseños del norte, así como de pensamiento -lineal y sistémico- en el contexto de la práctica educativa y del sujeto que estas configuran (Escobar, 2014; Fry, 2012; Gutiérrez, 2015; Willis, 2006). Todo ello bajo una forma metodológica hermenéutica que busca aproximarse a la realidad “por medio del conocimiento que ya se encuentra dispuesto en las prácticas sociales” (Herrera-González, 2010, p. 57); en este caso, en las prácticas pedagógicas particulares a partir de las interpretaciones de los participantes sobre lo observado y lo coconstruido.

La investigación se realiza a partir de un estudio de caso en la asignatura de Contexto y Región: Introducción al Pensamiento Sistémico (CRIPS), línea pedagógica de Diseño. Esta área se encarga de tres cursos de 80 estudiantes cada uno, todos ellos del primer semestre de diferentes programas académicos de la Universidad de Ibagué.

Es un estudio cualitativo que concibe al investigador como participante del proceso y como sujeto fundamental para interpretar lo que sucede y llegar a sentidos compartidos sobre el fenómeno estudiado. Se realiza a partir de narraciones de la experiencia en las voces de los cinco docentes y dos monitores del curso, todas ellas recolectadas en bitácoras docentes, registro fotográfico de las sesiones de clase, encuestas y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de los cursos.

Lo anterior fue realizado a manera de propuesta pedagógica simulada durante todo un semestre, para dos cursos del primero (Ciclo Común Básico de Universidad). Paralelo a esta simulación fue necesario realizar lecturas constantes sobre lo acontecido y consignarlas en los instrumentos mencionados con anterioridad. Una vez finalizado el semestre, con la información obtenida, cada docente y monitor construyó una narración de la experiencia, organizada en términos descriptivos e interpretativos. Las bases del ejercicio de interpretación estaban relacionadas con el desarrollo de la capacidad para hacer múltiples sentidos, vinculado con la práctica del diseño.

Finalmente, se realiza un proceso de triangulación de información entre los cinco docentes a partir de la lectura atenta de los ejercicios narrativos y la construcción de una “imagen enriquecida” (rich picture) que devela el sentido compartido que se le da a la experiencia.

Resultados

Cada narrativa tuvo como eje central de sentido al “diseño”, entendida como la competencia en pensamiento en diseño referida en Universidad de Ibagué (2015), y la “distinción” y “disolución” de situaciones problemáticas (Aldana y Reyes, 2006). La importancia de la narrativa radica en identificar las propiedades que emergen de una experiencia formativa con estas dos competencias en un contexto de

práctica del diseño. A continuación presentamos algunos apartes de lo contenido en estas narrativas:

El proceso de intentarlo una y otra vez (prototipar) marca la pauta para conocer las formas de los estudiantes, las ideas que están planteando en ese momento y hasta algo de su contexto de experiencia con la intención de proponer las características que debe tener el canal por el cual se quiere que el estudiante navegue hasta encontrar una solución que le dé sentido a todo ese proceso anteriormente descrito. Oscar Prieto, docente CRIPS - línea Diseño, 2017.

El prototipado como forma de prueba y de simulación de propuestas estuvo presente en toda la experiencia y tiñó todos los escenarios de práctica, desde los que estuvieron dedicados únicamente al equipo docente, como los espacios de clase en los que simular el proyecto abría caminos a todos los practicantes. Cada uno tuvo un objetivo distinto, por un lado se trató de simular los escenarios de clase para estar preparados y dispuestos a lidiar con lo que iba a acontecer, totalmente desprovisto de una planeación previa, así, la simulación enriqueció nuestra capacidad de habitar el ahora y con ello se cultivó nuestra capacidad de derivar en estado de alerta. Mientras tanto en el aula, prototipar se convirtió en una excusa para construir con el

otro, para reconocer otras voces y para dar paso de las ideas a la acción puesta en contexto. María del Mar Núñez, docente CRIPS - línea Diseño, 2017.

El diálogo es un andar constante por el camino del sentido, los retos son posibilidades para la comprensión y lecturas amplias para encausar los cambios. Partir de la excusa de un proyecto social regional es ante todo una excusa para vincularse con los otros desde eso que sentimos y advertimos, es aportar a la construcción de comunidad desde el vínculo, la identidad y la palabra. Es apropiar unas necesidades advertidas de manera colectiva para movilizar y permitir el cambio, diseñando estrategias y transformando las relaciones sociales del proceso educativo en relaciones humanas marcadas por el aprendizaje mutuo que aporta a la generación de nuevos ciudadanos. Mantenemos un entorno de confianza que permite reflexionar sobre eso que hacemos motivando el compartir de aprendizajes, producto de las experiencias vividas y significadas. Ana Milena Alzate, docente CRIPS - línea Diseño, 2017.

Discusión

En las reflexiones realizadas se identifica la importancia de constituir un contexto de simulación para la construcción de sentido. Como posible modelo de ambientes de aprendizajes, la simulación de la

práctica de diseño puede contribuir a la construcción de múltiples sentidos, especialmente en el desarrollo de la fase de prototipado para los proyectos que se trabajan en el curso. Este proceso favorecía que los proyectos tuvieran un vuelco de sentido, sobretodo si los sujetos participantes se permitían prototiparse. Este nuevo concepto emerge de la comprensión de los aportes del diseño bajo la idea de un todo recursivo que sitúa al proceso de prototipado como un prototipar -con enfoque en el proyecto- y un prototiparse -con enfoque en la persona- (competencias fundamentales para lidiar con la época) y la manera en que el proyecto lo constituye y él constituye al proyecto. Prototiparse fue observado como un proceso de mover sus supuestos, primero sobre el proyecto y luego se lograba hacer un vínculo, en algunos de ellos, hacia sí mismos. El mismo término fue calando en el lenguaje de los estudiantes, de manera natural.

Al hacer este proceso de relación entre el escenario de práctica y el de prototipado-prototiparse, vemos que emerge una forma otra de dar lectura a las competencias transversales. Una propuesta-resultado parcial que surge de la experiencia es que establecer escenarios de práctica como contextos de sentido para el desarrollo de competencias es el todo requerido para un proceso de formación transversal. Es el contexto el que permite que todo se haga transversal, en vez de la definición de competencias y asignaturas puntuales para su desarrollo. Así, dejamos de

lado el lenguaje curricular de estrategia didáctica para el desarrollo de una competencia, y observamos a la “práctica” misma como un escenario-estrategia que implica el desarrollo de unas ciertas “virtudes” (MacIntyre, 2013). Lo anterior implicaría que la práctica del diseño se desvincule de las fronteras rígidas de su discurso disciplinar para constituirse en un contexto transdisciplinar que favorece la construcción de múltiples sentidos; especialmente, en procesos de prototipado: prototipar-prototiparse.

Por último, observamos que la relación entre la práctica situada y el prototiparse es que al prototipar se indican formas de época, y es con el prototiparse que esas formas entran en cuestión, porque nos están indicando a nosotros mismos como sujetos determinados y que determinan lo hecho. Ese contexto, es esencial para el pensamiento desfragmentado y desfragmentador que requiere la época.

Conclusiones y recomendaciones

Se concluye que el ejercicio práctico de vincular al diseño con el desarrollo de competencias transversales puede presentarse no solo desde lo disciplinar, sino como un contexto de práctica de sentido para, desde allí, articular competencias. Igualmente, se concluye que los procesos de prototipado pueden ser favorecedores del desarrollo de competencias transversales en un contexto de proyecto, si se permite que se dé un prototiparse, en los términos

mencionados en la discusión.

Se recomienda vincular estas reflexiones con desarrollos conceptuales más robustos, como los propuestos por MacIntyre (2013) en términos de práctica y virtud. Igualmente, se recomienda construir otro lenguaje pedagógico para dar lectura a estos procesos, de tal

manera que no se vean reducidos a formas actuales “curriculares”. Podría entonces existir todo un abordaje pedagógico para ciclos de formación básica que contemplan al diseño o a otras prácticas como contexto de sentido para un ejercicio de formación integral, más allá de lo asignaturista y de la fragmentación de las competencias.

Referencias

Aldana, E. y Reyes, A. (2006). *Disolver problemas*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: Unaula.

Fleming, M. (2009). Perspectives on the use of competence statements in the teaching of the English language. En: M. L. Pérez Cañado (ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge* (pp. 75-92). Berlín: Peter Lang.

Fry, T. (1999). *A new design philosophy: an introduction to defuturing*. Sydney: UNSW Press.

Fry, T. (2012). *Becoming human by design*. London: Berg.

Fuenmayor, R. (2016). *El cultivo de la verdad*. Ibagué: Universidad de Ibagué.

García, G. y Mirón, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES/The capabilities approach and transversal skills: the case of economic studies. *Historia y comunicación social*, 18, 145-157.

González, T. (2005). El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad. En: P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 27-55). Málaga: Ediciones Aljibe.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: University of Deusto.

Gutiérrez, A. (2015). Resurgimientos: sures como diseños y diseños otros. *Nómadas*, (43), 113-129.

Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 3(5), 53-62.

López-Garay, H. (1986). *A Holistic Interpretive Concept of Systems Design*. Tesis Doctoral, University of Pennsylvania, Philadelphia.

López-Garay, H., & Molano, D. L. (2017). *Alter Design: A clearing where design is revealed as coming full circle to its forgotten origins and dissolved into nondesign*. *Design Philosophy Papers*, 15(1), 63-67.

MacIntyre, A. (2013). *After virtue*. London: A&C Black.

Martín-Barbero, J. (2003) *Competencias transversales del sujeto que aprende*. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 30-36.

Universidad de Ibagué (2015). *Documento de Registro Calificado del Programa de Diseño*. Ibagué: Lopera-Molano, D.

Willis, A. (2006). *Ontological designing*. *Design philosophy papers*, 4(2), 69-92.