

Facultad de  
ARQUITECTURA  
URBANISMO  
y DISEÑO

# puente



Revista de INVESTIGACIÓN y EXTENSIÓN





# puente

Revista de  
INVESTIGACIÓN  
y EXTENSIÓN





# Autoridades

## Universidad Nacional de San Juan

**Rector** Mag. Ing. Tadeo BERENGUER · **Vicerrectora** Dra. Analía PONCE

## Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño

**Decano** Arq. Efraín Guillermo VELASCO · **Vicedecana** Esp. D.I.G. Natalia SEVILLA PÓSLEMAN

### Secretaría Académica

Arq. Estela de Lourdes CAROSSIA

### Secretaría de Extensión Universitaria

D.I.G. Eliana PERNICHE

### Secretaría de Investigación y Creación

Mgter. Arq. Amelia COGNAMILLO

### Secretario Técnico

Arq. Carlos REINUABA

### Secretaría Administrativa Financiera

C.P.N. Eva Victoria MERCADO

### Coordinador de Asuntos Estudiantiles

Arq. Fernando Martín GÓMEZ

### Secretaría del Consejo Directivo

Mgter. Abog. Claudia Leonor BUSTOS

### Departamento Arquitectura y Urbanismo

**Jefa** Arq. Aida Gabriela CÁLIZ

**Subjefa** Arq. María Fernanda HERRERA

### Departamento de Diseño

**Jefa** D.I. María Alejandra MORENO

**Subjefe** Mg. D.I. Gabriel DÍAZ REINOSO

### Departamento de Estudios de Posgrado

**Director** Mg. Arq. Carlos M. HERRERA

**Subdirectora** Esp. D.G. Dina ALZUGARAY MARTÍN

Puente D | Revista de investigación y extensión  
ISSN N° [en trámite]  
N° 01 | Noviembre de 2024  
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño  
Universidad Nacional de San Juan

Decano | Arq. Efraín Guillermo Velasco  
Vice Decana | Esp.D.I.G. Natalia Sevilla Pósleman  
Secretaría de Investigación y Creación | Mgter. Arq. Amelia Scognamillo  
Secretaría de Extensión Universitaria | D.I.G. Eliana Perniche

Secretaría de Extensión Universitaria FAUD UNSJ  
Contacto | [seu@faud.unsj.edu.ar](mailto:seu@faud.unsj.edu.ar)  
Departamento Publicaciones  
Diseño editorial Emilio Moya | Claudia Molina  
Editorial Universidad Nacional de San Juan

Avda. Ignacio de la Roza 590 Oeste.  
Complejo Universitario "Islas Malvinas"  
CPA J5402DCS Rivadavia, San Juan  
San Juan, República Argentina  
Teléfono +54 264 4232395 / 4260104  
[www.faud.unsj.edu.ar](http://www.faud.unsj.edu.ar)

# Índice

Arq. Efraín Guillermo Velasco

## **Editorial**

11

Iván Martínez Fredes

## **Leyenda del Buscador**

La magia y el laberinto (2012)

13

## **investigación y creación**

Esp. Arq. Fernando Giudici

Esp. Arq. Adriana Potenzoni, Esp. Arq. Cecilia Gil

## **Diseño curricular convergente al proceso proyectual**

19

Antonio Ubaldo Páez

## **El problema no es el problema de diseño**

Perspectivas y escenarios del diseño industrial en  
relación a su formación, las nuevas tecnologías y el  
contexto

25

Marisol Vedia

Cecilia Torres. Augusto Núñez

## **Aprendizajes sobre la enseñanza de la arquitectura**

39

M. Arq. Carlos Herrera

## **Educar, o la tarea de construir puentes**

15

## **extensión universitaria**

Arq. Sonia Leanza\*

Ps. Marco David Moroni. DG. Silvina Roldán

## **La máquina de la Parresía**

Producción de subjetividades y transformación a  
través del Diseño

49

## **becaria conicet**

Ivone Gabriela Quispe\*

**Autoevaluación como herramienta de reflexión para  
docentes en el aula universitaria de primer año**

67



En reconocimiento y en memoria  
del **Arquitecto Andrés Mattar.**  
Artista en crear puentes entre la  
enseñanza, la investigación y la  
academia.

Por su dedicación.  
Por su compromiso desinteresado.  
Por su calidad humana.

¡Gracias!



ARQ. EFRAÍN GUILLERMO VELASCO

Decano de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

Universidad Nacional de San Juan

## Editorial

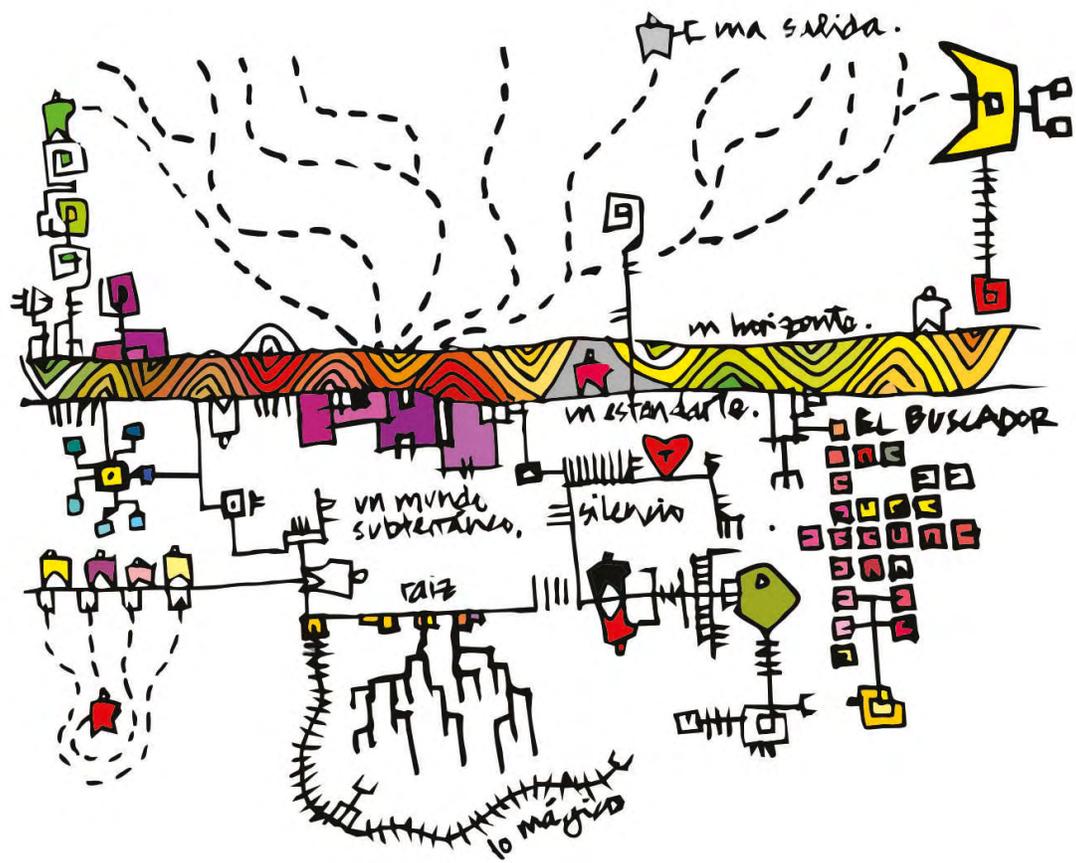
Es un momento especial noviembre del 2024, es el mes aniversario de la creación de nuestra facultad y se integra al festejo la presentación de **PUENTE D, Revista de Investigación y Extensión**, nuestro **primer número**.

Se considera significativo destacar que la denominación de esta publicación es en reconocimiento al Arq. Andrés Mattar, y también la participación del Subdirector del Instituto de Teoría, Historia y Crítica del Diseño (IDIS) Esp. Arq. Fernando Giudici, quien originalmente planteó la inquietud y puso a disposición la maqueta inicial de la revista, que fuera diseñada por el área de publicaciones de la FAUD mediante la participación en un principio de la D.I. Patricia Reynés, y que hoy ha sido concretada por la D.G. Claudia Molina y el Tec. Emilio Moya.

Esta edición virtual e impresa, refuerza y complementa la propuesta anual de las JORNADAS DE INVESTIGACION Y EXTENSION (JIE-FAUD) que se desarrollan ininterrumpidamente desde el año 2022, que fueron aprobadas en el Consejo Directivo de la FAUD, por Resolución N° 67/2022-CD-FAUD.

Este fragmento sintético que revisa la génesis de la publicación, da paso al primer número de la revista PUENTE D, con mayores alcances y desafíos. Destacando como objetivo el dejar registrado en la historia de la FAUD el origen de estos hechos, que marcan hitos en la política de trabajo implementada por la actual gestión; y que pretende sea de ahora en más sostenida en el tiempo por las futuras autoridades, entendiendo que una institución se consolida con la sumatoria de la implementación de acciones que responden a fortalecer los objetivos institucionales.

**En trabajo conjunto la FAUD crece y se consolida.**



# Leyenda del Buscador

## La magia y el laberinto (2012)

Ahora, en estas vueltas del reloj, que parecen ser un poco más lentas, mientras pisamos un rastro borroso, la tierra se tiñe con pasos que no sabemos si son nuevos o ecos de otros.

Hablamos del buscador, ser nuestro, propio por derecho afectivo, irónica contradicción y alquimia indescifrable que conjuga futuro y memoria. Alguien que vislumbra en los rincones de lo que no éramos, y sabe cosas de lo que podríamos ser. Un amasijo de palpitaes y conjuros al cielo y al suelo, hacia la oscuridad de lo improbable, el buscador nuestro vuela.

Es corajudo de hurgar en la propia entraña, sospecha de la certeza y anda en cuclillas por ahí en donde las cosas nos anudan, aun cuando duela. Persigue los ecos, intenta ser instrumento, vibrar, hacer un ruidito que armonice con esa sinfonía infinita, que no conoce, pero que escucha como un susurro en medio de la ventolera.

Anda juntando lo desperdigado, acercando brotes, haciendo lugar a lo posible. Escucha con atención, mira por entre las lágrimas, se deja tocar por debajo de las cicatrices. Carga en la espalda una pila de silencios de los que es dueño contra todo ruido vacío y circundante. Construye, teje, anuda mientras busca.

El Buscador hace de su cuerpo una arquitectura de lugares, un espacio habitable por otros cuerpos, perdidos también, lastimados, con urgencias. Es una casa de muros tenues, llena de puertas, ventanas y patios. Su pecho es tierra negra donde brotan preguntas despreocupadas.

Siempre hemos de agradecerle...no por marcarnos el camino, sino porque su modo único de hacer huella nos empuja a construir la propia y de sostener, aunque sea a costos altos, las cercanías.



## Educar, o la tarea de construir puentes

*Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.*

*—¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? -pregunta Kublai Kan.*

*—El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella-responde Marco-, sino por la línea del arco que ellas forman.*

*Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:*

*—¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me interesa es el arco.*

*Polo responde:*

*—Sin piedras no hay arco.*

Italo Calvino. Las ciudades invisibles

Este número inicial de **Puente D**, nos acerca textos que abordan entre sus reflexiones centrales desde la necesidad por preguntarnos sobre las condiciones de desarrollo del diseño curricular, hasta los desafíos de las capacidades de lectoescritura académica por parte de las y los estudiantes universitarios, pasando por la valoración de las nuevas tecnologías en el devenir profesional y su incorporación en los planes de estudio.

Los documentos de referencia plantean de fondo la cualidad que atraviesa a toda práctica educativa, esa valiosa tarea de construir puentes. Obviamente no me refiero a la materialización de estructuras que resistan el peso de transportes de cargas, que permitan cruzar un río o un accidente geográfico para llegar a la orilla opuesta del mismo, sino que hago alusión al sentido metafórico de la expresión.

Con la pregnancia del título de la publicación, resulta natural buscar las referencias al objeto *puente*. En efecto, los puentes tienen su finalidad explícita, cruzar un obstáculo para llegar desde *aquí* hasta *allá* sin embargo, nos interesa rescatar lo que ocurre en el *mientras*, en el *durante*, porque en definitiva la superación

de la dificultad no es inmediata, requiere tiempo, esfuerzo, dedicación lo que implica una transformación gradual en la tarea emprendida.

En esta dirección, trazar un puente implica la caracterización de *ambas orillas* por un lado, reconociendo las cualidades concretas del punto de inicio, y especialmente imaginando las condiciones deseadas para el punto de llegada. Entonces el trazado del puente no es automático, no es una línea recta, o parábola definida geométricamente, la traza del puente es dinámica, es cambiante, se adapta a medida que avanzamos, por una parte, porque el objetivo se desplaza, no es estático, se acomoda y se redefine a cada paso dado, ya sea hacia adelante o hacia atrás; y por otro lado porque los caminantes que emprendieron el cruce ya no son los mismos que comenzaron la ruta.

Dejando de lado las metáforas intentemos volver a los temas abordados en los textos referenciados.

En algunas ocasiones, leer y escribir se interpretan como acciones dissociadas, independientes y autónomas, sin embargo, hemos de coincidir en que consisten en una unidad, una totalidad indivisible. Signos y símbolos, significados y significantes, modos, tiempos, ritmos, acentos e intenciones permeables por un sustrato cultural que los nutre, los afianza y hace multiplicarse. Texto y contexto, sintaxis, semántica y morfología, términos que resuenan familiares en el territorio del diseño. Y, siguiendo esta línea de razonamiento, ortografía, iconografía y escenografía se presentan también como referencias disciplinares.

Ahora bien, el desafío resulta enorme cuando se trata de introducir a las y los estudiantes principiantes en un territorio desconocido. Entonces será fundamental la búsqueda de referencias conocidas, de hurgar en las experiencias preexistentes, de construir nuevos conocimientos de manera colectiva con los elementos disponibles para disponerlos y jerarquizarlos y así organizar una nueva composición o, si se quiere, un puente que permita valorar y asignar la importancia necesaria a las tareas de lectoescritura disciplinar académica.

Cuando intentamos reflexionar sobre las distancias existentes entre la formación disciplinar, académica y el desempeño profesional, resulta inevitable pensar los vínculos de la formación académica con el futuro; y manifestar que los planes de estudio suelen presentarse como estructuras rígidas, estáticas, que aumentan su cuota de desactualización desde su diseño y a medida que se implementan. Pero estos desafíos que atraviesan a la academia, no son nuevos, tal vez son los mismos de siempre, como aquellas buenas preguntas, esas eternas, ¿de dónde vengo?, ¿adónde vamos?, ¿para qué y por qué.?

Mantener actualizados los planes de estudio en disciplinas como el diseño arquitectónico, gráfico e industrial resulta fundamental para garantizar que las y los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos de un mundo en constante evolución, especialmente en lo que respecta a la incorporación de nuevas tecnologías. Para lograrlo, es necesario un enfoque dinámico y flexible que combine la teoría, la práctica y la innovación. Aquí planteamos algunas acciones con un enfoque colaborativo y adaptable, donde la industria, la academia y las nuevas tecnologías se mantengan en constante diálogo en el marco de los planes de estudio:

- Vinculación constante con la industria y con el entorno profesional.
- Evaluación periódica y flexible del currículum.
- Modularidad en el plan de estudios.
- Formación continua de los profesores.

- Intercambio académico y profesional.
- Incorporación de la tecnología emergente en el aula (Laboratorios tecnológicos, Proyectos interdisciplinarios, Aprendizaje basado en problemas.
- Fomento de la mentalidad de aprendizaje continuo.
- Incorporación de disciplinas complementarias (Ciencias de datos y algoritmos, Sostenibilidad y tecnología verde, Psicología del usuario y experiencia)
- Adopción de plataformas educativas avanzadas (simulaciones, aprendizaje en línea, realidad aumentada, o inteligencia artificial)

Más temprano que tarde, una vez cumplido su objetivo, el puente o los puentes deberían desaparecer, cuando ello ocurra, una y otra orilla ya no deberían distinguirse, porque para quienes lo han cruzado ya llevan en sí lo uno y lo otro, integrando en sí mismos ambas realidades sin percibir separación entre ellas, dando origen a una nueva totalidad. Mientras tanto, algunos otros seguirán sin imaginar la existencia de otra orilla.



# Diseño curricular convergente al proceso proyectual

## Introducción

La formación del arquitecto involucra tres aspectos básicos vinculados al problema de la proyectación de hábitat humano, en primer lugar, el desarrollo de una sensibilidad para la interpretación de la realidad como expresión del habitar humano, en segundo lugar, la construcción de un pensamiento proyectual que genere ideas innovadoras para los nuevos hábitats y por último el desarrollo de ciertas habilidades para imaginar y crear las nuevas formas y espacios habitables. El currículum tradicional para las carreras de arquitectura y urbanismo contiene un área de conocimiento específica para el desarrollo creativo de propuestas arquitectónicas y urbanas, el área de proyecto. Esta área representa un espacio curricular en el que los estudiantes integran los aprendizajes de las asignaturas de otras áreas de conocimiento instrumentales, como las de orientación tecnológica o social. Es común, encontrar ciertas diferencias entre los planteamientos pedagógicos y didácticos del área proyectual respecto de las áreas instrumentales. En estas últimas se evidencia una tradición más conductista y de notable separación entre la teoría y la práctica para los desarrollos curriculares. La hipótesis que plantea el presente trabajo es considerar variables análogas para ambos procesos de aprendizaje que permitan mejores instancias de integración en el proceso de proyectación, es decir, repensar las estrategias curriculares de las asignaturas instrumentales considerando nuevas orientaciones y reflexiones vinculadas al pensamiento proyectual. El desafío está en descubrir cómo operan estos procesos para ser tenidos en cuenta en el diseño de nuevas configuraciones didácticas (Litwin. 1997).

## El proceso de aprendizaje en virtud del proceso de diseño

Para poder comprender el ámbito específico de las prácticas educativas en las disciplinas proyectuales es necesario interpretar cuáles son los componentes del aula taller, en términos de prácticas y estrategias, y cuáles son las condiciones y las relaciones que se establecen entre ellos. Para ello se requiere comprender la naturaleza del acto creativo como el motor del proceso de diseño, por lo tanto también de los procesos de aprendizaje dentro del aula.



Figura 1  
Conflicto Cognitivo en el aula.  
Fuente: elaboración propia.

En el esquema de la figura 1, se propone una interpretación del proceso de aprendizaje desde la perspectiva cognitivista, (Guilar, 2009) que entiende que los cambios conceptuales que se generan en los estudiantes cuando se le presentan situaciones nuevas provocan un desequilibrio en las estructuras ya existentes que después de superado, se convierten en un factor dinamizador del aprendizaje. Como centro del esquema se presenta el proceso de desequilibrio o conflicto cognitivo, como posibilidad de desarrollo del pensamiento creativo que se manifiesta en el estudiante frente a las prácticas de naturaleza proyectual. El tiempo y espacio del proceso de aprendizaje son en el aula universitaria, espacio de las prácticas educativas, enmarcado en un contexto institucional que actúa como filtro de la realidad cultural y social en la que se habita, es decir, que las condiciones de interpretación de la realidad tanto para el docente como para el estudiante interactúan según sus distintas perspectivas que portan al momento de la práctica educativa, en un constante intercambio y negociación de saberes, y experiencias. Lo que enmarca la legalidad de las prácticas áulicas, (Doberti, 2014) como regulaciones y disposiciones en el tiempo y el espacio, es el contrato didáctico, que puede entenderse como una serie de actividades pautadas que están direccionadas según un diseño curricular general, modelado según métodos y estrategias. (Chevallard, 1997). La experiencia áulica, como propuesta o diseño por parte del equipo de profesores, persigue ciertas metas y contiene en sí los objetivos de aprendizaje, también posee una forma de darse que responde a un plan previo, configuración didáctica (Litwin, 1997), que incluye de forma tácita ciertas hipótesis de lo que puede suceder en el aula como espacio de aprendizaje. Desde la perspectiva del docente o profesor, mediante el discurso, se enuncian los conocimientos propios de la materia en cuestión, siempre mediados por otros conocimientos propios de la profesión docente que son puestos a prueba en el modo particular de concebir la dinámica de enseñanza, mientras que desde la perspectiva del estudiante, éste pone en juego sus saberes previos, que utiliza para poder comprender los nuevos propuestos por el profesor, también presenta sus intereses y necesidades que se modelan según las respuestas del profesor, en virtud de los acomodados posibles según el contrato didáctico planteado en el inicio del cursado.

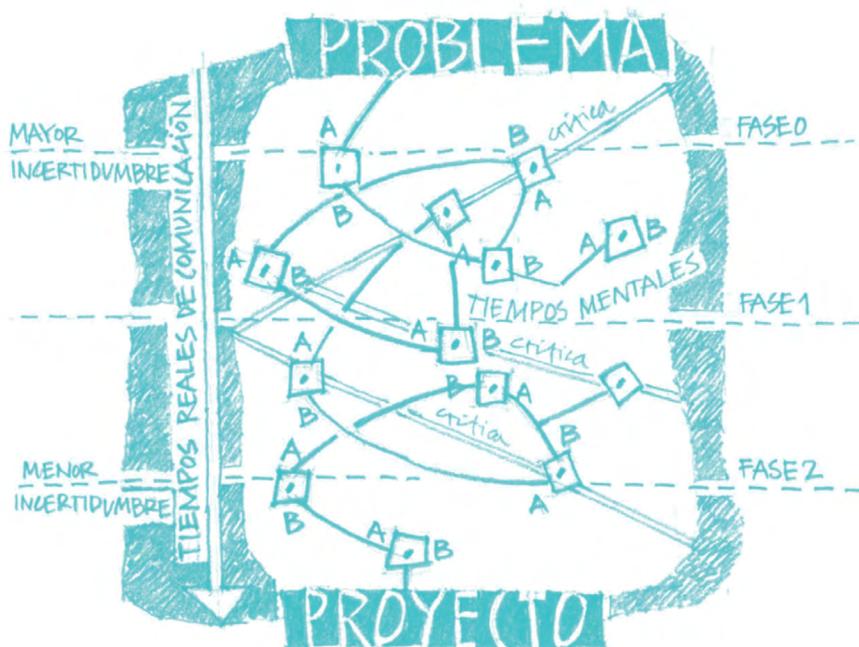


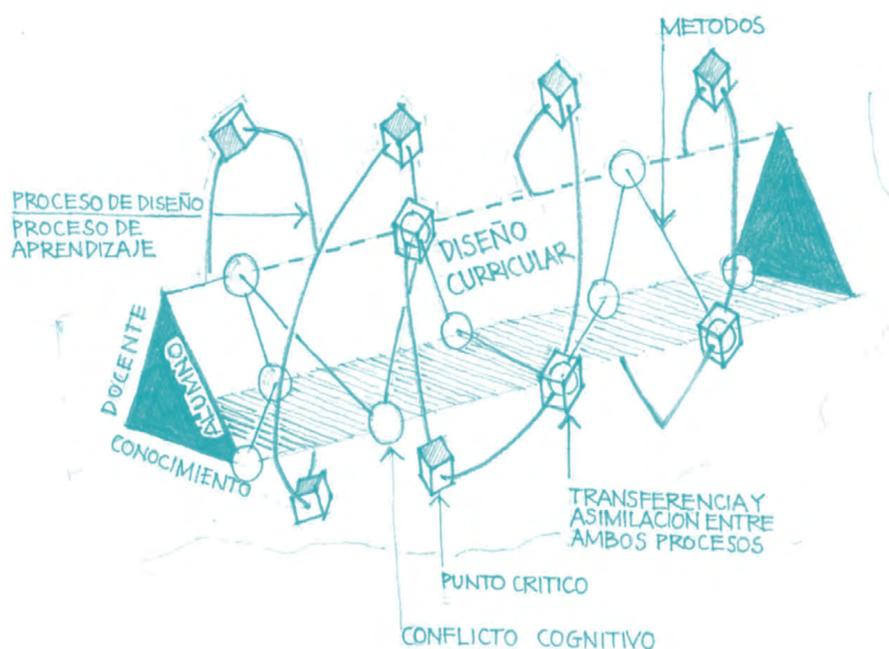
Figura 2  
El Proceso de Diseño.  
Fuente: elaboración propia.

Las relaciones entre los distintos componentes del esquema están planteados según un dibujo que propone la intersección de dos triángulos opuestos, éste propone áreas intersectadas comunes, son nuevas figuras que definen un área, aristas y vértices. Todos los vértices están contenidos dentro del contexto institucional, que define y regula los modos de las prácticas, tanto en los comportamientos como en las disposiciones espaciales, (Doberti. 2014). Se presenta un sistema inclusivo, pero los vértices reciben la influencia del contexto y la realidad socio cultural imperante, debido a que el sistema educativo no es autónomo y las distintas situaciones de la realidad van a impactar en el núcleo del aula universitaria, no sin pasar por los filtros que suponen la perspectiva del profesora y la del estudiante. Las aristas producen cruces que implican negociaciones en el ámbito del aula, para que los cambios y dinámicas de lo cotidiano impacten en el devenir de las prácticas de aprendizaje. Profesores y estudiantes negocian a diario los términos y condiciones de lo hecho y por hacer, revisando el contrato didáctico y planificando tiempos de aprendizajes y saberes materializados en prácticas y productos. La dificultad que presenta este esquema en las disciplinas proyectuales, se deposita en pensar que los productos educativos son, en una proporción sustantiva, el resultado de actos creativos. Aquí interesa poner en cuestión la naturaleza conceptual de la práctica proyectual y las relaciones posibles entre su enseñanza y su dinámica interna.

### Proceso de diseño, concepto y modalidades

La práctica proyectual, como práctica social, tiene una naturaleza poiética, ya que se enfoca principalmente en concebir un producto intelectual: el proyecto arquitectónico por ejemplo, éste resume una serie de documentos que permitirán construir y materializar una obra de arquitectura. En sí la práctica proyectual se concibe dialógica y dialéctica; dialógica porque supone procesos y subprocesos creativos que dialogan de forma constante modificándose mutuamente y dialéctica porque supone un debate constante entre las ideas y las formas que se van generando creativamente. Puede concebirse a este proceso constituido

Figura 3  
Procesos de Procesos.  
Fuente: elaboración propia.



por una serie de fases creativas, de ensayos, de juicios críticos, de ajustes, tendientes a la prefiguración de nuevas formas, tanto de espacios como de objetos que tengan sentido y valor para el habitar humano. Este ir y venir en busca de una síntesis coherente y aceptable, tiene un límite dado por el tiempo, la energía y los objetivos que cada diseñador se propone en cada proyecto. Los tiempos del proceso podrían ser dos: uno lineal referido al tiempo real y de comunicación intra-subjetiva, y otro espiralado referido a los tiempos mentales inter-subjetivos.

El desarrollo intelectual del proceso de diseño se puede representar mediante un espiral que atraviesa sus distintas fases en relación a la concreción del objeto a diseñar, a esto se refiere la eliminación progresiva de la incertidumbre en la transformación y modelado de la imagen deseada de forma. Dentro de este proceso cíclico y reiterativo existen tiempos de crisis y cuestionamientos, de donde emergen las ideas y las soluciones provisorias. Cada uno de estos pasos representa un avance en la búsqueda general, pero también representan un planteo de nuevos interrogantes, es decir nuevos caminos alternativos. De forma simultánea se generan momentos de revisión y reflexión que implican reconocimiento de lo actuado, es decir del camino recorrido. La actitud crítica es clave para lograr elegir entre las alternativas desarrolladas y descartar aquellas que se consideran inviables o al menos que no representan formalmente a las ideas principales. El cuestionamiento crítico es el que permite al diseñador reafirmar su toma de posición y validar sus decisiones.

### Aproximaciones a un diseño curricular

Al relacionar los dos esquemas conceptuales referidos a los procesos del pensamiento tanto del diseñador como del estudiante, se observa que en el caso de reflexionar sobre la enseñanza en las disciplinas proyectuales, el sujeto de aprendizaje atraviesa una experiencia homóloga a la profesional, teniendo en cuenta los procesos intelectuales. Se pretende buscar un enfoque integrador de las dos visiones del problema. Dicho enfoque consiste en concebir ambos como procesos de procesos, es decir que existen distintos procesos que

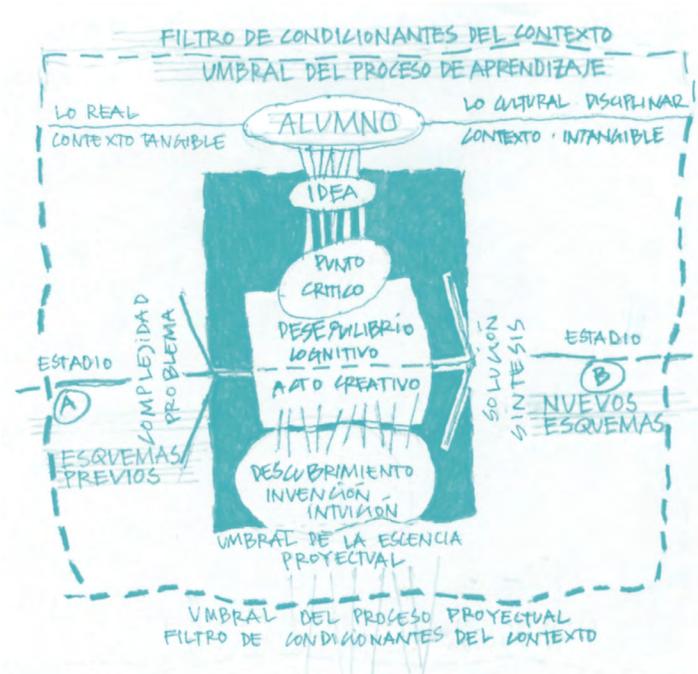


Figura 4  
Desequilibrio Cognitivo.  
Fuente: elaboración propia.

tienden a lo creativo pero en simultáneo son aprendizajes, ya que para el estudiante implican construcción de nuevos conocimientos. Los procesos internos, articulados de manera coherente conforman un sistema de pensamiento mayor de compleja articulación y coherencia. En la figura 3 se expresa una versión tridimensional del proceso creativo/aprendizaje, en la que el prisma de base triangular contiene el tiempo del aula expresado por la espiral incluida que representa la construcción del conocimiento como problema del proceso proyectual.

Considerando que la espiral tiende a moverse en el tiempo a partir de la superación de los conflictos cognitivos, como verificación posible de los aprendizajes, se representa en su desarrollo una serie de puntos dibujados como pequeñas esferas, cubos y esferas incluidas en cubos para simbolizar puntos de transformación. Se pretende representar a los subprocesos creativos como estímulos para el avance del proceso en el tiempo. Estos puntos representan momentos de conflicto para las decisiones del estudiante proyectista, que necesita superarlos a partir de la creación de formas/espacios que sinteticen sus intenciones. Los procesos son en sí mismos complejos y duales ya que síntesis y análisis suceden en simultáneo, como razonamiento transductivo (Galán. 1995) que infiere posibilidades de lo particular a lo particular, superponiendo casos y experiencias en simultáneo, como si se activara un gran archivo de casos.

## Conclusiones y esquema final posible

Se ha intentado presentar en este trabajo, la hipótesis que tanto el acto creativo como la construcción de conocimientos son asociables al concepto de desequilibrio cognitivo, también que éste se presenta especialmente ante la necesidad de resolver un problema de diseño, considerando especialmente que el proceso proyectual, como práctica social y poiética implica construir un sistema de valores y argumentaciones que justifiquen las tomas de decisiones a lo largo del mismo. El esquema de la figura 4 sintetiza las relaciones entre el pensamiento creativo y la construcción de conocimiento del estudiante situando en el centro la

relación de analogía entre desequilibrio cognitivo, acto creativo y punto crítico o de crisis. Esta relación está tensionada entre dos conceptos claves del proceso proyectual. El primero es la idea, como aquel raciocinio que dirige u orienta los actos creativos, el segundo es la imaginación, que está compuesta por tres acciones, dos más del campo consciente y dirigido como el descubrimiento y la invención y una del campo más subconsciente como la intuición que representa comprensión de problemas de forma inmediata.

El esquema se completa con el eje horizontal, que representa el aprendizaje como el cambio de un estado a otro mediado por procesos de análisis complejos y transductivos hacia soluciones como síntesis. Es este un caso particular de cualquier proceso creativo, ya que el nuevo producto, diferente y único, contiene en su forma y atributos todas las ideas y procesos intelectuales que llevaron a su definición. El entorno inmediato del acto creativo se concibe como un umbral o una franja de espacios de enseñanza que filtra saberes y prácticas y condiciona los procesos intelectuales que gobiernan las ideas de proyecto. Finalmente, es deseable que todo proceso proyectual en el ámbito de la formación de diseñadores parta de la realidad como fenómeno concreto observable y de experiencia, para luego atravesar lo conceptual e imaginario. Los procesos de aprendizaje poseen cierto grado de inestabilidad necesaria gracias a que son gobernados por los actos creativos y éstos a su vez dependen de la sensibilidad para problematizar la realidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Chevallard, I. (1997). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Editorial Aique.
- Doberti, R. (2014). *Fundamentos de Teoría del Habitar: Una cartografía de la cultura material*. Editorial UMET.
- Galán, B. (1995). *Propuesta pedagógica para el Taller vertical de Diseño Industrial*. Editorial FADU, UBA.
- Guilar, M. (2009). *Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”*. Universidad de Girona.
- Goytía, N. (1998). *Cuando la idea se construye—Procesos de Diseño en la Arquitectura de los siglos XIX y XX*. Editorial Screen.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós.

# El problema no es el problema de diseño

## Perspectivas y escenarios del diseño industrial en relación a su formación, las nuevas tecnologías y el contexto

*“El verdadero espíritu innovador no excluye las experiencias del pasado, este las utiliza y desarrolla en logros cualitativamente nuevos”*

(Sérov, V, Contemporaneidad y moda, 1961)

Al pensar el concepto de puente establecemos algunas asociaciones, remiten a la comunicación, al intercambio cultural, a atravesar obstáculos y adversidades, la conexión estratégica en el territorio, la unión, la logística, el tiempo, acercar voluntades e ideas, a la capacidad de emocionarse y empatizar con el otro. Establecer redes de pensamiento e intercambio de información. Poder avanzar hacia nuevos territorios y escenarios.

Establecer puentes desde el diseño tiene muchas de estas connotaciones, como punto de inflexión en un presente cada vez más finito, pensar desde el contexto y en perspectiva hacia un futuro es tarea constante en aquellas personas que son actores de estas transformaciones.

Plantearse una perspectiva del diseño Industrial desde la periferia, en un mundo cada vez más polarizado, vertiginoso y cambiante, es una tarea compleja, más aun en profesiones que tienen un alto impacto y responsabilidad frente a la humanidad.

Como influir de manera responsable y poner en crisis el diseño desde una perspectiva humanística y consciente, en escenarios de constante transformación.

Aquí se expresan algunas apreciaciones sobre el estado del arte, perspectivas, aspectos y contextos del diseño industrial.

## Creatividad aplicada: El diseño como sistema de pensamiento

El diseño es un sistema de pensamiento donde se establecen relaciones para disminuir la incertidumbre en un determinado proceso de creación o resolución de problemas, vinculado a la innovación. Entendiendo la innovación como la capacidad de resolver problemas de una manera diferente a las existentes, generar cambios y transformaciones. Se nutre y funciona como estímulo del desarrollo del proceso creativo, característica inherente a los seres humanos.

Graham Wallas, en su obra *The art of Thought* (1926), desglosó el proceso creativo en cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. También definió la creatividad como una capacidad humana posible de desarrollar. El conocido momento “eureka” desde las neurociencias y la psicología cognitiva ha influido notablemente en la pedagogía de las disciplinas proyectuales, donde el proceso de innovación es fundamental. Sobre todo después de la segunda guerra mundial, donde el avance de la ciencia y el conocimiento aplicado bajo el capitalismo y el estado de bienestar transformó la enseñanza del diseño, podemos citar la importancia del conocimiento aplicado en la escuela de Ulm (Hochschule für Gestaltung), en la ciudad de Ulm, Alemania, desde 1953. En el contexto de la revolución de las ciencias, la cibernética, la automatización, la informática, la mercadotecnia y los nuevos paradigmas en la sociología, la filosofía y el arte, se comenzaron a formar profesionales del diseño capaces de afrontar, mediante el racionalismo y el cientificismo, los desafíos que planteaba la industria, la sociedad de consumo y los avances tecnológicos imperantes.

La cuarta revolución industrial, en la actualidad, nos coloca en un punto de inflexión, en el que se puede establecer, desde la enseñanza del diseño, un paralelismo con los desafíos de aquella época, en relación a su contexto histórico y complejidad cultural, pero en un mundo mucho más vertiginoso, polarizado, convulsionado y complejo, muy lejos de esa sociedad de bienestar, que quedó plasmada en la década de 1950.

Hoy en día el pensamiento proyectual requiere una mayor capacidad de conexión entre diferentes campos de conocimiento para poder establecer relaciones, tanto desde la razón, como del campo de las emociones. Para desarrollar la creatividad se necesita inteligencia, para avanzar sobre aquello que no sabemos cómo hacer.

Desde esta perspectiva puedo resumir este sistema de pensamiento, asociado al diseño en tres bloques:

**Observación:** como la capacidad de poner en crisis el contexto, ejercer el pensamiento crítico y relacional, mirar diferentes escenarios posibles, interpretar y traducir, analizar el comportamiento humano, su conducta, el medio ambiente en el que vivimos y sus transformaciones. La memoria y los procesos subconscientes.

**Cultura y conocimiento:** Ambos se comportan como la caja de herramientas del diseñador, todo aquello que aprendemos y hacemos consciente, pensar e interpretar, los estímulos, la carga subjetiva que nos permite establecer relaciones creativas. Aquello que nos emociona y nos ayuda a resolver problemas, las artes, la creación humana, la técnica, la artesanía, los avances científicos y tecnológicos. Los conocimientos que nutren cada proyecto y amplían la capacidad de acción y resolución.

**Transformaciones:** Son la toma de decisiones, la gestión de recursos, la resolución de problemas, las acciones que llevan a cambiar el mundo en el que vivimos, el progreso, la puesta en práctica de esas ideas, su evolución y trascendencia.

Comprender los procesos creativos permite estructurar el trabajo de los diseñadores de manera más efectiva, fomentando un entorno propicio para la innovación, desarrollando estrategias que potencian la resolución de problemas y la toma de decisiones. Tanto de manera individual como colectiva, en un mundo cada vez más competitivo, donde la innovación se traduce directamente en progreso profesional y en transformaciones socio económicas, culturales y productivas, de forma disruptiva, radical o incremental. En un contexto en el que las profesiones y ocupaciones se redefinen, desaparecen, surgen nuevas, se deberán adecuar mucho más rápidamente.

En la película *Alien Covenant*, Ridley Scott (2017), un androide llamado David cuestiona a su fabricante humano, Weyland, sobre el origen de las cosas. Comienza con David sentado en una distintiva silla de Carlo Bugatti, *Throne* (1905), junto a una mesa de Eileen Grey, *E1027* (1927). Recita su conocimiento del diseño y las piezas de arte que equipan la sala, todos ejemplares icónicos en los campos del arte y diseño.

Hay un trasfondo filosófico en la película que explora un concepto más profundo: "La creatividad".

— *Si Usted me creo, padre..., pregunta David a Weyland, ¿Quién lo creó a Usted?*

— *La pregunta de los milenios, espero que Tú y Yo la contestemos algún día, todo esto, las maravillas del arte y el diseño, del ingenio humano, todo carece de significado al enfrentar la única pregunta que importa: ¿de dónde venimos...?, responde su creador.*

Carlo Bugatti escultor y fabricante de muebles italiano, eligió materiales inusuales y se inspiró en todas las culturas, desde la gótica, el arte oriental japonés, el arte islámico, las expresiones culturales del norte de África y el exotismo oriental. Las formas altamente decoradas que empleaba son probablemente una reacción contra el ataque de piezas producidas en las fábricas como resultado de la revolución industrial. En el film, refleja el interés de David por la zoología, la anatomía y la experimentación.

Cuando la reina Elena de Italia conoció a Bugatti en la Exposición Internacional de Artes Decorativas celebrada en Turín en 1902, lo elogió por sus muebles de "estilo morisco". Su respuesta fue altiva: "Su majestad, este estilo no es morisco, ¡es el mío!..."

La cultura es ese elemento que nos cohesiona. El pensamiento trasciende a través de los objetos y creaciones que generan ese espesor cultural retroalimentando nuevas transformaciones. Aquí surge una pregunta: ¿Es el aprendizaje por resolución de problemas y su respuesta en busca de un resultado, un indicador de inteligencia creativa? ¿O es mejor fomentar la capacidad de gestionar esos procesos que permitan determinar las alternativas hacia las innovaciones? Podemos arriesgar que es necesario estimular la búsqueda de ese conocimiento aumentando el espesor cultural para gestionar inteligentemente los recursos necesarios para brindar soluciones adecuadas y conectadas con el contexto.

La observación es fundamental para lograr una lectura de la cultura, a su vez alimenta el proceso de la memoria que, en las relaciones entre personas se hace colectiva. Es fundamental que la observación sea a través de una toma de consciencia, sin ésta no hay conocimiento. En este proceso, la incertidumbre consume recursos cognitivos, afrontar la incertidumbre nos hace más flexibles y adaptativos. Esos recursos deben ser organizados para tener una mejor claridad en la toma de decisiones. A la vez que la amplitud conocimientos permite elegir entre una gama mayor de alternativas.



de la calidad de vida de las personas a través de productos, sistemas, servicios y experiencias. El diseño se centra en las personas, bajo este marco ético, la formación de diseñadores debe fomentar un equilibrio entre el desarrollo de habilidades que aporten al conocimiento integral aplicado de manera holística, la capacidad de observación y empatía, la sensibilidad, habilidades técnicas y artísticas, el pensamiento estratégico, liderazgo y la capacidad de gestionar recursos en el tiempo. Estas consideraciones colocan al diseño industrial en el contexto de la cuarta revolución industrial, y se torna así, en una disciplina que abarca un amplio y difuso campo de acción.

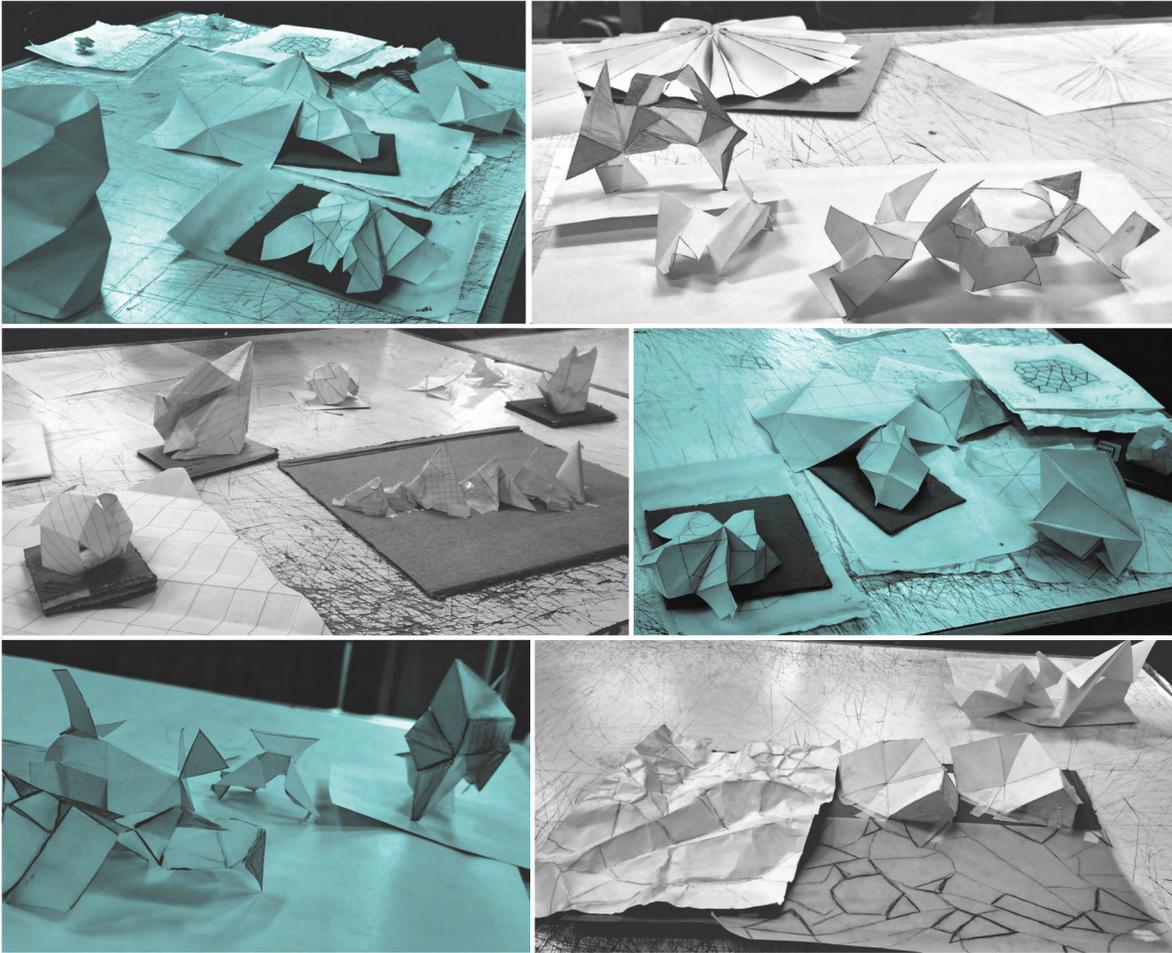
La industria se ha ido transformando, desde la década de 1970, por factores como la crisis del capitalismo y la imposición del neo liberalismo, que implica la redistribución de los centros de producción y junto al fenómeno de la globalización implica para los diseñadores a una toma de conciencia creciente sobre la limitación de recursos disponibles, la crisis ecológica y del medio ambiente. La actividad industrial pasó de centrarse de la transformación de energía y creación de productos manufacturados a otros campos del consumo humano, lo que ha permitido un gran desarrollo económico, como por ejemplo el desarrollo de las industrias culturales, el turismo, software y servicios. Por lo tanto, cada nueva actividad que promueva el negocio y genere bienestar en el estilo de vida de los consumidores aplicando innovación, es un nuevo campo del diseño. Todo este proceso permitió un importante paso del enfoque de diseño desde lo tangible (productos de consumo manufacturados), a lo intangible (eventos, experiencias, servicios, interfaces, software, aplicaciones, etc.).

Las nuevas transformaciones se ven reflejadas en un conjunto de tecnologías habilitadoras del paradigma de industria 4.0, impulsadas por la hiper conectividad. El crecimiento y desarrollo de estas tecnologías ha sido exponencial en la última década, también la concentración económica en aquellos que la dominan desde los centros de poder económico y corporativo. Es entonces, fundamental buscar una formación de profesionales del diseño bajo este paradigma, sino el atraso y la dependencia será muy difícil de revertir. La matriz educativa y de formación científica argentina es amplia y de gran nivel y capacidad emprendedora, ésta se nutre y fomenta el desarrollo productivo y la innovación, características que se ven reflejadas en el rápido crecimiento de áreas vinculadas a la economía del conocimiento. El problema reside en que la cambiante coyuntura política, la fluctuante economía y la dependencia tecnológica ponen constantemente este sistema en crisis y riesgo.

## Apuntes sobre la formación de los diseñadores

Es fundamental integrar los aspectos tecnológicos y la innovación con el humanismo y las habilidades interpersonales. Un diseñador, tanto como trabajador independiente emprendedor o en relación de dependencia, resuelve y gestiona innumerables problemas y necesidades, desde el diseño de productos y desarrollos tecnológicos en colaboración con ingenieros o profesionales, hasta el diseño de procesos y procedimientos, gestionando proyectos, también puede realizar dirección técnica, ingeniería inversa, operación de equipos, selección de tecnologías, productos, promoción y marketing. Por ejemplo del diseño de experiencias para un usuario de dispositivos móviles a la gestión productiva, creativa y estratégica de una empresa. El diseñador es además un traductor cultural, un gestor tecnológico e innovador, que debe ser capaz de entender el comportamiento humano y el medio cultural donde se desarrolla ese comportamiento.

Actualmente, resulta impostergable desarrollar contenido y conocimiento en diseño estratégico, desarrollo sostenible, innovación productiva, gestión y resolución de problemas y toma de decisiones. La aplicación de



Aportes sobre la formación de diseñadores. Ejercicio de creatividad, desarrollo de estructuras en dos y tres dimensiones, mediante plegados automáticos y a partir de patrones geométricos desde una hoja de papel. Integración curso de Ingreso. FAUD-UNSJ 2023.

metodologías como el “design thinking”, o el diseño emocional, con estrategias centradas en el ser humano, enfocadas a mejorar el ambiente, sus implicancias e impacto en la sociedad, el consumo y estilo de vida de las personas. Abordar proyectos tanto desde las necesidades sociales a las de consumo e industriales, que sean escalables y evolutivas.

Hoy en día los planes de estudio de las carreras de diseño industrial en Argentina cubren una amplia gama de conocimientos y habilidades necesarias para la profesión, aun así, existen algunas falencias y áreas de mejora en la enseñanza y la pedagogía, por ejemplo:

**Falta de énfasis en el pensamiento crítico y la innovación:** Los planes de estudio parecen enfocarse más en habilidades técnicas y metodologías de diseño establecidas, sin dedicar suficiente atención al desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Es importante equilibrar la enseñanza de fundamentos con el fomento de mentalidades innovadoras.

**Disociación entre teoría y práctica:** Si bien se incluyen materias teóricas y prácticas, existe una brecha entre los conocimientos aprendidos y su aplicación real en proyectos de diseño. Sería beneficioso integrar más el aprendizaje teórico con ejercicios prácticos que permitan a los estudiantes aplicar conceptos.

**Falta de énfasis en habilidades blandas:** Las habilidades técnicas y metodológicas reciben más atención que las habilidades blandas, como comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y gestión estratégica, habilidades cruciales para el desempeño profesional.

**Insuficiente vinculación con el contexto, la industria y el medio:** Si bien se incluyen actividades y convenios con empresas, en general falta una mayor vinculación. Pasantías, proyectos reales con clientes, experiencias compartidas y visitas ayudarían a preparar mejor a los estudiantes para el mundo laboral.

**Falta de flexibilidad, capacidad de adaptación y personalización:** Los planes de estudios rígidos no permiten personalización según los intereses de cada estudiante. Más materias electivas, posibilidad de dobles títulos o intermedios y flexibilidad para su armado, darían mayor libertad a los alumnos para diseñar su propio recorrido académico.

**Falta de integración y estructuración de contenidos:** En desmedro del trabajo colectivo, el compromiso, la actualización y las incumbencias disciplinares, se siguen desarrollando temas disociados del medio y las necesidades profesionales. Docentes con poco conocimiento, experiencia y práctica del hacer disciplinar, sumado al poco interés en integrar contenidos y conocimientos.

Diseños curriculares en los que los contenidos transcurren en semestres o trimestres y se desarrollan sin articulación de saberes. Docentes que aportan alguna forma de conocimiento, pero que no toman el compromiso y la responsabilidad de articular esos conocimientos hacia lo disciplinar, vinculándose con otras asignaturas y los diferentes niveles de la currícula. En esta estructura, los alumnos, muestran una posición pasiva, por lo general se estancan y pierden motivación.

En el mundo del trabajo multidisciplinar, estos puntos son muy riesgosos para el desarrollo pedagógico del diseño y la formación de profesionales comprometidos y eficaces. A veces pareciera que entre las cátedras se hablan lenguajes muy diferentes, convirtiendo la currícula en una torre de Babel, o peor aún, en un archipiélago de saberes absolutos y metódicos. Algunos más preocupados en generar transferencias y su progreso personal, que en desarrollar experiencias colaborativas, multidisciplinarias e integradas, vinculando estudiantes y asignaturas.

En el tiempo de la fusión de conocimientos, la hiper conectividad y de crisis constante, seguimos enclaustrados en cátedras bajo modelos y metodologías pre “Ulmanianas”.

## Enfoques en la enseñanza del diseño industrial

Existen diferentes orientaciones en la enseñanza del diseño, por un lado, están aquellas escuelas que aplican un enfoque tecnológico-científico-productivista, tendiente a la especialización, innovación y el uso de la tecnología como elemento disruptivo, generalmente aplicado en la formación en universidades asiáticas y estadounidenses, esta formación se desarrolla acorde con las necesidades de los centros de producción y el mercado.

Otro modelo, más humanista, derivado de la enseñanza técnica en los países escandinavos y la herencia de la escuela de Bauhaus, está enfocado en la sostenibilidad, en el respeto por el medio ambiente, en la perfección técnica, y en el desarrollo de habilidades orientadas a los oficios. Se enseña para hacer un uso inteligente y responsable de la tecnología, primando el respeto y la sensibilidad en la cultura que la produce, las tradiciones sociales y el medio ambiente.

La dicotomía humanismo-tecnología, nos lleva a pensar en un modelo más equilibrado, que preserve la cultura y tienda al desarrollo regional, vinculando los avances tecnológicos y la gestión inteligente de los recursos, para ello se requiere de una capacitación continua y una adecuada especialización, también potenciar habilidades para desarrollar la observación y la creatividad. Comprender la tecnología y asistirse de ella para resolver problemas cada vez más complejos que ayuden a mejorar los entornos humanos, trabajando en forma transdisciplinar y fomentar el diseño colaborativo, relacional y holístico, que aborde críticamente la dimensión moral y ética del impacto de la tecnología y asuma la responsabilidad profesional de los diseñadores como transformadores de la realidad material, del comportamiento humano y los sistemas intangibles. Un ejemplo son las innovaciones que se logran a partir del diseño social, ya que son tan importantes como las innovaciones tecnológicas o disruptivas, éstas muchas veces generan un masivo impacto en el comportamiento humano.

Los ejercicios de aprendizaje por proyectos aplicados en los talleres de diseño deben acompañarse de conocimientos estructurales acordes a las perspectivas disciplinares aunando teoría, práctica, crítica e investigación. Dichos conocimientos deben permitir aplicar metodologías centradas en el ser humano, fomentando la creatividad colectiva, el pensamiento estratégico y el trabajo en equipo, fundamental para poner en práctica en las aulas, a partir de acciones colaborativas, lograr motivar y hacer consciente el proceso cognitivo vinculado a la resolución de problemas, siempre en el camino de la innovación y ampliando los campos de acción del conocimiento en un proceso tendiente al bien común.

En relación a los avances en la ciencia y su influencia en el diseño, la tecnología ha pasado de ser un instrumento, a imponer profundas reflexiones acerca de las transformaciones y la orientación disciplinar, llevando a nuevas relaciones y responsabilidades frente a la sociedad y el medio. En este sentido, la decisión de modificar planes de estudio o implementar nuevos proyectos curriculares en las carreras de diseño, no es eficaz, sino se apunta a modificar la mentalidad de los profesores, para implementar la integración curricular y capacitación docente. La resistencia al cambio y el ego profesional, atentan en nuestras instituciones contra las reformas sistémicas e integrales.

El constructivismo social y el desarrollo del pensamiento crítico, orientan hacia un aprendizaje holístico de los estudiantes, contribuyendo a las transformaciones socio-culturales y la toma de posición sobre problemas complejos o de escala global.

## **Economía de recursos y avances tecnológicos: Una Perspectiva desde el diseño industrial y su impacto en un mundo en constante cambio**

Esta relación se manifiesta en la forma en que se emplea la tecnología para optimizar el uso de recursos materiales, energéticos y humanos, con el objetivo de crear productos, servicios y experiencias tangibles e intangibles más sostenibles, eficientes y alineadas con las demandas sociales. A medida que el mundo se enfrenta a crecientes desafíos medioambientales y sociales, los avances tecnológicos y el conocimiento

aplicado ofrecen herramientas clave para abordar estos retos. Por lo tanto es deseable pensar en la optimización del uso de los recursos para reducir el impacto humano y medioambiental, maximizando el valor económico para lograr un mejor desarrollo regional.

La escasez de recursos naturales, los problemas relacionados con el cambio climático y la necesidad de reducir las emisiones de carbono han obligado a repensar los modelos de producción y consumo tradicionales. Aquí es donde los avances tecnológicos juegan un papel clave, permitiendo explorar nuevos materiales o estrategias de diseño basadas en los sistemas naturales. La biónica, el diseño generativo o procesos como la manufactura aditiva y digital, en un entorno de fabricación flexible y constante innovación productiva, ayudan a afrontar problemas complejos.

Un ejemplo es el concepto de economía circular, en el cual los productos se diseñan desde su origen para ser reutilizados, reparados o reciclados, minimizando la generación de residuos. Este enfoque requiere un entendimiento profundo de los ciclos de vida de los productos y de las tecnologías emergentes que facilitan su implementación.

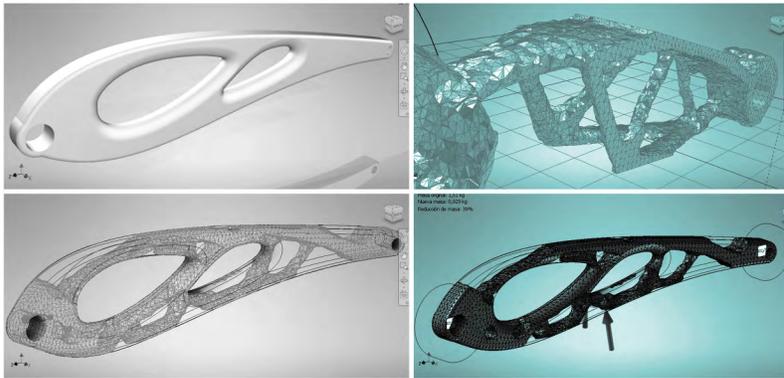
En este punto las tecnologías PLM, de gestión de ciclo de vida del producto, integradas en los sistemas de diseño, ingeniería y manufactura asistidos por ordenador, son claves, para integrar varias tecnologías en una sola plataforma, reduciendo tiempos y permitiendo un entorno colaborativo y multidisciplinar en el proceso estratégico de diseño y desarrollo de productos.

La simulación, realidad aumentada o mixta, la inteligencia artificial y el aprendizaje automático son esenciales para gestionar energía y recursos en la elección de materiales, procesos y equipos. Gestionar la calidad, visualizar y analizar el impacto que genera en el tiempo, en el medio ambiente y su transformación al final del ciclo de vida.

## Los avances tecnológicos: herramientas para la sostenibilidad

En un entorno de flujo constante y avances tecnológicos exponenciales, los actores pasaron de ser especialistas a gestores estratégicos de la innovación. El diseñador es un creativo capaz de traducir problemas y necesidades a procesos, información, productos y estrategias, pensando la innovación como la forma inteligente de resolver problemas o plantear nuevos, de una forma diferente a las existentes, buscando la diferenciación y el valor compartido. En este sentido, el diseño pasa de ser una disciplina instrumental, a una forma de pensamiento estratégico en el que las habilidades creativas y la especialización disciplinar se conjugan con el pensamiento holístico. A modo de referencia, para poder comprender la velocidad de estos cambios observamos, por ejemplo, el desarrollo de la inteligencia artificial generativa después de la pandemia, su capacidad de sinapsis en las redes neuronales de inteligencia artificial ha aumentado 600 veces en dos años, o sea, Chat GPT 4.0 es 600 veces más potente que su antecesor 3.5, solo en dos años, crecen exponencialmente a una velocidad enorme.

A finales del siglo **xx** se podían entrenar inteligencias artificiales con miles de parámetros, hoy Chat gpt4 está en orden de cien mil millones de parámetros. Más sinapsis significa mayor capacidad de resolver problemas cada vez más complejos.



Los Avances tecnológicos: herramientas para la sostenibilidad. Diseño de concepto en sistemas CAD-CAM-CAE, basculante para bicicleta de montaña en aluminio, del diseño paramétrico al diseño generativo, optimización topológica y material. Elaboración propia – GAMA-FAUD (2024).

Los Avances tecnológicos: herramientas para la sostenibilidad. Diseño de concepto, basculante y transmisión para bicicleta de montaña, conceptualización en base a requerimientos de diseño mediante inteligencia artificial generativa – GAMA-FAUD (2024). Elaboración propia.



Es un campo enorme para el diseño industrial, ya que la implementación de las inteligencias artificiales ha sido más rápida que el desarrollo en productos, aplicaciones e interfaces para su adaptación a la vida cotidiana. La ampliación y el uso de las plataformas de inteligencia artificial y su diversificación en diferentes usos ha generado una gran necesidad en el diseño de nuevos dispositivos que hagan un uso adecuado, útil y amigable de las nuevas tecnologías y permitan su evolución a sistemas escalables y mejores aplicaciones y dispositivos que, a su vez, faciliten la experiencia de usuario mejorando la calidad de vida.

Estableciendo un paralelismo con la invención del transistor y el auge de los dispositivos desarrollados con esta tecnología en la segunda mitad de siglo **XX**, se puede mencionar como ejemplo la reciente vinculación entre Jonathan Ive, ex diseñador de Apple y San Altman, CEO de Open AI, para diseñar y desarrollar un hardware innovador, que incorpore inteligencia artificial.

El internet de las cosas (IoT) y la fabricación digital también están remodelando el panorama de la industria, ya que permiten procesos de diseño más rápidos, optimizados y personalizados, al mismo tiempo que posibilitan la creación de productos más inteligentes, duraderos y sostenibles.

La manufactura aditiva ha permitido reducir significativamente el desperdicio de material, a su vez crea prototipos con más rapidez y precisión logrando formas complejas, induciendo una mayor experimentación, lo que lleva a la creación de productos más eficientes. Los equipos con tecnologías 4.0 vinculan varios procesos en un solo equipo, lo que permite que la fabricación sea flexible, rápida, a demanda y personalizable.

En los sistemas de diseño, ingeniería y fabricación asistido por computadora, la implementación del diseño paramétrico para el desarrollo de formas complejas, topología relacional y el diseño generativo para evolucionar el producto han permitido optimizar recursos, gestionar la energía y la disminuir la cantidad de partes y procesos. Además de poder simular cada etapa vinculando realidad virtual, aumentada reduciendo los tiempos de desarrollo, ampliando la productividad.

La fabricación flexible ha hecho posible que se requieran menos recursos materiales para el desarrollo y fabricación de un producto, el rol de un diseñador industrial en esos escenarios se orienta a idear estrategias para gestionar todos los recursos que necesitan el proyecto, el ciclo de vida y la innovación productiva. Un ejemplo es el desarrollo de algoritmos de optimización basados en inteligencia artificial que permiten analizar grandes cantidades de datos y proponer soluciones más eficientes, contribuyendo a la reducción de costos y el impacto medioambiental.

El desarrollo de las placas gráficas (GPU), la computación de alto rendimiento, redes neuronales, la descentralización del software, la democratización de la tecnología y los sistemas escalables, como Linux, la impresión 3d, proyectos como arduino y las herramientas de código abierto, vinculado al uso de sensores y el incremento de la velocidad de internet han provocado que nuestro entorno se desarrolle más prolíficamente ocasionando que los tiempos vinculados a cambios en la educación y a competencias profesionales se aceleren drásticamente.

La enseñanza del diseño no puede mantenerse estática; debe evolucionar para formar a los futuros diseñadores con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos complejos de un mundo cada vez más tecnológico y orientado a la sostenibilidad.

## Claves en la implementación de la tecnología en los procesos de Diseño

### *Integración de tecnologías emergentes*

Los programas de diseño industrial incluyen el uso de tecnologías avanzadas como la fabricación aditiva, los sistemas CAD-CAM, la realidad aumentada, la simulación y la inteligencia artificial en el proceso creativo. Permiten a los estudiantes visualizar y materializar sus ideas rápidamente y les ayudan a entender mejor las implicaciones y el impacto de sus decisiones de diseño, el análisis de datos, documentación y las variables.

La integración de plataformas colaborativas en línea y el uso de herramientas de diseño paramétrico y generativo, permiten acelerar los tiempos, analizar y modificar los parámetros de una manera flexible, permiten el trabajo interdisciplinario, pueden simular escenarios de producción y consumo.

### *Fomento de la mentalidad de economía circular*

Es crucial inculcar una mentalidad de economía circular desde las etapas tempranas de la formación. Se debe aprender a diseñar productos que puedan mantenerse en uso durante más tiempo, que se puedan desmontar fácilmente para ser reciclados o cuyos materiales puedan ser reincorporados al ciclo de producción. La enseñanza de herramientas como el análisis de ciclo de vida debe ser parte integral de los planes de estudio de diseño industrial.

### *Ética del diseño y responsabilidad social*

Los avances tecnológicos también traen consigo la necesidad de un enfoque ético en el diseño, teniendo en cuenta el impacto social, ambiental y cultural de sus decisiones. Es crucial que se promueva la reflexión crítica sobre el papel del diseñador en la sociedad, cuestionando cómo sus creaciones influyen en la calidad de vida de las personas.

### *Desarrollo del Pensamiento Crítico, la empatía y el humanismo*

Estas características fomentan habilidades sociales, interpersonales y de resolución de problemas en un mundo en constante cambio. Consciencia en la toma de decisiones, adaptabilidad e innovación. La sensibilidad hacia los demás y la capacidad de observación, la responsabilidad social, ética y moral acerca de las implicancias de procesos de transformación e innovación.

## Conclusiones

La relación de estos factores refleja las tensiones y oportunidades del mundo actual. La tecnología ofrece herramientas sin precedentes para abordar los desafíos ambientales y sociales, pero su uso debe estar guiado por una ética clara y un compromiso con la sostenibilidad. La educación en este sentido, tiene un rol crucial en la formación de profesionales, que además de ser expertos en su campo, comprendan profundamente la importancia de la economía de recursos, la eficiencia en los procesos y la gestión de la sostenibilidad.

El futuro del diseño dependerá de la capacidad de los educadores para integrar estos principios en la enseñanza para crear soluciones y saber gestionarlas, que no solo sean funcionales y atractivas, sino también responsables desde el punto de vista ecológico, social y cultural. Solo a través de una sinergia entre tecnología, humanismo y sostenibilidad será posible enfrentar los retos que plantean estos escenarios.

Los docentes e investigadores deben establecer puentes entre los saberes y no convertirse en laboratorios alienados dedicados a experimentos pedagógicos y metodológicos enclaustrados. Es necesario orientarnos a currículos abiertos y flexibles, con integración de conocimientos y metodologías, pensamiento crítico, relacional y multi dimensional, asociando teoría y práctica en todos los niveles.

La integración de otras disciplinas en la enseñanza específica y estructural es positiva, pero se debe corresponder con la actualización y la vinculación disciplinar. Más aún a medida que las disciplinas se han ido distanciando por la especialización.

En el diseño, la ingeniería, la sociología, la antropología, el arte, tanto como las ciencias de la información, deberían tener mayor relevancia en su desarrollo y posibilidades de elección. Mejoras en la enseñanza, el diseño curricular y la pedagogía brindando mayor flexibilidad y opciones en los planes de estudio, podrían ayudar a formar diseñadores industriales mejor preparados para los desafíos actuales y pensarnos como una comunidad en forma orgánica.

## Referencias bibliográficas

- Basco, A. I., Beliz, G., Coatz, D. y Garnero, P. (2018). *Industria 4.0. Fabricando el Futuro*. BID-UIA-INTAL.
- Bonsiepe, G. (1985). *Diseño de la periferia. Debate y experiencias*. G.G.
- Brown, T. (2009). *Change by Design. How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. Harper Business.
- Chiapponi, M. (1999). *Cultura social del producto. Nuevas fronteras para el diseño Industrial*. Infinito.
- Definition of industrial design. (s/f). Wdo.org. Recuperado el 4 de septiembre de 2024, de <https://wdo.org/about/definition/>
- Hernández, J., (2024) *Límites expandidos: intersecciones entre diseño y tecnología en la nueva era industrial*. El Bosque.
- Leslabay, M., Vega, E (2017) “La estrategia de diseñar diseñadores”. *Experimenta*, 71, (4,132)
- Lifecycleinsight, (2024) <https://www.lifecycleinsights.com/resources-library/>
- Maldonado, T. (1971). *Diseño industrial reconsiderado*. Infinito.
- Norman, N. (2005). *El diseño emocional*. Paidós.
- Ovalle Amarillo, M. Á. (2016). “Constructivismo en la pedagogía del Diseño Industrial: ¿Qué aprenden los alumnos?”. *Actas de Diseño*, 20, 214-225. <https://doi.org/https://doi.org/10.18682/add.vi20>
- Papanek, V. (1971). *Diseñar para un mundo real*. Phanteon.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Scott, R (dir.) (2017). *Alien Covenant*. 20Th Century Fox.
- Vega, E. (2020). “Rediseñar el diseño (una vez más)”. *Experimenta*, 86, 101-106
- Díaz, R., Freire, J., Lamb, B., Barbero, J., Lafuente, A., Wesch, M., Exponda, J, Zaldivar, I., Hernandez, D., Ito, M., Jiménez, P., Piscitelli, A., Muñoz, J., De la Torre, A. (2009). *Educación Expandida*. Zemos98



# Aprendizajes sobre la enseñanza de la arquitectura

## Resumen

El presente trabajo expone algunas reflexiones acerca de los desafíos que representa la comprensión lectora y escritura académica en los diseños didácticos del primer nivel de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de San Juan. Estas reflexiones surgen a partir de una mirada retrospectiva a la producción desarrollada en el proyecto de investigación “Configuraciones didácticas para el abordaje del campo de la Teoría, Historia y Crítica arquitectónica en el primer nivel de la carrera de Arquitectura y Urbanismo”, perteneciente a la convocatoria 2021- 2022 a Proyectos Internos de Investigación y Creación financiados por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y diseño de la Universidad Nacional de San Juan.

El desafío aquí compartido, permite poner en debate las implicancias respecto de la contención de las y los estudiantes en el sistema universitario y su acceso a la cultura disciplinar desarrollada desde campos de conocimiento configurados a través del tiempo como lo son la Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica. Acceder a ellos resulta factible a través de la cultura textual y visual, y ello presenta la necesidad de desarrollar la creatividad en el diseño didáctico para el abordaje de textos disciplinares.

Observar las dificultades que presentan las y los estudiantes en nuestra asignatura, a través de varias cohortes, provocó el interés de construir conocimiento diseñando herramientas pedagógico didácticas, tal que permitan planificar prácticas áulicas tendientes a mejorar el abordaje de textos disciplinares en el campo de la Teoría Historia y Crítica Arquitectónica y así contribuir en la construcción de aprendizajes integrados a la formación del proceso proyectual, en la carrera de arquitectura y urbanismo y la estructura curricular en tanto currículum prescripto y real en contexto de la universidad pública.

**Palabras Clave:** *Comprensión lectora y escritura académica, prácticas pedagógicas, configuraciones didácticas.*

## Introducción

La especificidad de un enfoque pedagógico en la enseñanza de las disciplinas proyectuales pone en el centro del problema a la práctica proyectual y sus características en cuanto a construcción de conocimiento se refiere, ya que proyectar es una forma de conocer la realidad para el proyectista (Doberti, 2014). Es en la práctica proyectual arquitectónica donde confluyen la cultura textual y visual, entrecruzándose a la cultura material, tres culturas con las que el futuro arquitecto debe formarse (Sarquis, 2007).

La práctica pedagógica es una práctica social específica que reúne saberes y prácticas, también específicas, lo que implica asumir una complejidad en su abordaje y tratamiento. Como toda práctica, acontece de forma colectiva, de acuerdo a un sinnúmero de reglas, intereses, actores, etc., y dada su especificidad, resulta necesario ubicarla en un contexto determinado, pues se trata de una práctica situada, y que por ello mismo resulta necesario ser pensada, reflexionada para lograr nuevas experiencias de conocimiento (Guyot, 2007, p. 48-49).

El contexto en el que desarrollamos tareas de investigación en los últimos años, tiene como “territorio” al aula de Introducción al Pensamiento Proyectual, una asignatura del primer año de la carrera de arquitectura y urbanismo que se dicta en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño dependiente de la Universidad Nacional de San Juan. El “territorio” de investigación al que hacemos referencia, se ubica en una de las cuatro áreas de conocimiento que estructura al plan de estudios, respondiendo a su vez al modelo por cátedras o campos de conocimiento que tiene réplica en la propia estructura institucional de nuestra universidad, el modelo francés (Claverie, 2013, p. 39).

Nuestro espacio curricular es el primero de cinco, que forman parte del área de conocimiento de la Teoría, historia y crítica arquitectónica de la carrera de arquitectura y urbanismo. Representa el primer desafío al que se enfrentan las y los estudiantes respecto de la comprensión lectora y escritura académica, pues se trata de un área de conocimiento cuyos campos han sido configurados a través de la cultura textual y visual, por lo que diseñar propuestas didácticas para el abordaje de los textos disciplinares del campo de la Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica habilita a la práctica de la investigación como parte de un proceso de construcción de conocimiento que permite pensar las prácticas pedagógicas en el marco de nuestra disciplina y su relación con la comprensión lectora y escritura académica en el primer año de la carrera de arquitectura y urbanismo. Es así que mediante un proceso exploratorio y propositivo desarrollado durante el ciclo lectivo 2022, nos propusimos identificar y proponer nuevas configuraciones didácticas que colaboren en el abordaje de comprensión lectora y escritura académica y disciplinar.

Ocuparnos de la comprensión lectora y escritura en nuestra disciplina implica advertir que el campo de la teoría, historia y crítica arquitectónica tiene una larga trayectoria y una riqueza en lo que a producción literaria se refiere, pues se remonta a los primeros tratadistas del Renacimiento y que, si bien dichos tratados no requieren de exhaustivas lecturas, en los curriculums resulta necesario “entrar y salir” de ellos, toda vez que se toma de referencia autores actuales que ensayan o reflexionan sobre sus contenidos. Puede incluso resultar curioso, desde la perspectiva de otras disciplinas el abordaje de estos textos, pero su vigencia se hace evidente al intentar comprender las transformaciones ontológicas de nuestra disciplina y su praxis y esto demanda una familiaridad con ellos. Es en este sentido que resulta necesario comprender que la cultura textual es la que posibilita el acceso a los contenidos más importantes de esta área de conocimiento en nuestra disciplina (Saldarriaga Roa, 2010, pp. 72) y que ella debe ser problematizada desde la enseñanza

con enfoque proyectual ya que las y los estudiantes que ingresan a la carrera poseen un imaginario<sup>1</sup> sobre lo que se aprende durante la carrera que se opone a esta realidad (Sarquis, 2007).

## Objetivo

El trabajo se propone recuperar aprendizajes obtenidos, como producto de los resultados del proceso de investigación del proyecto “Configuraciones didácticas para el abordaje del campo de la Teoría, Historia y Crítica arquitectónica en el primer nivel de la carrera de Arquitectura y Urbanismo”, desarrollado en la convocatoria de los PIIC 2021-2022 de la FAUD, respecto de la comprensión lectora y escritura académica.

## Metodología

El diseño metodológico con el que desarrollamos nuestra investigación fue concebido como una investigación del tipo exploratoria cualitativa (Hernández Sampieri, 1997), pues se trataba de obtener aproximaciones al impacto que determinados procesos didácticos permiten observar, en las limitaciones que las y los estudiantes presentan en el primer año de arquitectura, dificultades concretas en torno a la comprensión lectora y escritura académica en una asignatura como la nuestra y cuya anticipación de sentidos nos indicaban que las posibles dificultades no solo se vinculan a las acarreadas desde los niveles de formación previos al ingreso a la universidad, sino que existe una incidencia en los procesos de introducción a nuevos campos de conocimientos y nueva cultura institucional, cuyas representaciones y prácticas institucionales son confrontadas con las propias de las y los estudiantes y sus expectativas durante el tránsito de los primeros meses de una carrera universitaria (Carlino, 2004, p. 1).

El enfoque metodológico por el que optamos implicaba desarrollar un proceso de investigación y acción participativa, con instrumentos propios de la etnografía, y de este modo obtener una visión de la experiencia educativa desde adentro pero que centralmente posibilite ajustes que a la vez se construyan en la misma aula y aun así poder comprender sus impactos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sirvent y Rigal, 2023, p. 147).

El proceso se organizó en tres momentos de investigación asumiendo su carácter interpretativo recursivo.

Un momento inicial, de carácter indagatorio exploratorio que recuperó registros tales como las producciones de las y los estudiantes pertenecientes a las dos cohortes de los ciclos 2019<sup>2</sup> y 2021, observaciones producidas por los docentes como registros de clase durante el proceso de ejecución de las guías, guías de actividades, las rúbricas elaboradas para la evaluación de dichas producciones y cualquier otro registro susceptible de sistematizar, de modo tal de reunir un material con el cual indagar en las configuraciones didácticas (Litwin, 2006) y caracterizar limitaciones y aciertos para ser contrastadas con categorías conceptuales y operativas de bibliografía proveniente del campo disciplinar y del campo educativo.

---

1 Sarquis, J. problematiza la cuestión de las tres culturas material, visual y textual, al referirse al estatuto disciplinar de la arquitectura y el imaginario instituyente que porta la profesionalidad del arquitecto, pues se lo vincula solamente a la cultura material dado el carácter propio del ejercicio profesional.

2 El salto o la omisión de trabajar con la cohorte 2020, se debe estrictamente a la planificación excepcional que debimos desarrollar producto de la pandemia por covid 19, que nos obligó a desarrollar otra estructura didáctica.

Un segundo momento interpretativo valorativo que de manera dialéctica permitiera interpretar y valorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje entre la caracterización de las dificultades y limitaciones identificadas en el proceso de aprendizaje y las estrategias pedagógicas que reformulen las configuraciones didácticas a través de la observación participante y la formulación de ensayos exploratorios de algunas acciones como producto de la interpretación de la situacionalidad que acontece en el aula y su posterior evaluación.

Finalmente, un último momento propositivo que de forma dialéctica permitiera sintetizar las experiencias registradas, interpretadas y valoradas a través del contraste entre los registros de los procesos de observación participante, las intervenciones en el aula y la evaluación del proceso y resultados registrados en la producción de las y los estudiantes.

## Resultados y Discusión

El ejercicio reflexivo que supuso todo el proceso de investigación, fue posible ser sistematizado a partir del uso del modelo teórico intermedio de Guyot<sup>3</sup> (2007), pues nos dio la posibilidad objetivar nuestro posicionamiento ante el problema de la práctica docente con un sentido metacognitivo y crítico, pero además nos permitió explicar el posicionamiento ante la enseñanza de la teoría historia y crítica arquitectónica desde un enfoque proyectual, rescatando algunas ideas surgidas de los seminarios, para aportar comprensión a la valoración que presentamos en este artículo sobre los resultados de la investigación desde este momento indagatorio exploratorio. El diseño didáctico propuesto a nuestros estudiantes tiene que ver con introducirlos al mundo de la teoría, historia y crítica arquitectónica a través de entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje se inscribe en dos tensiones centralmente. (Figura 1).

### La tensión teoría-práctica

En líneas generales, el momento indagatorio exploratorio se desarrolló sobre la base de un conjunto de cuatro seminarios para los que se definió líneas temáticas como puntapié para el intercambio de exposiciones, opiniones y puntos de acuerdo expresados en debates registrados mediante grabaciones que más tarde se seleccionaron para su transcripción. Pero lo más rico de la producción de este momento se produjo en la sistematización y la reflexión sobre el enfoque pedagógico para enseñar en una introducción disciplinar de nuestra área de conocimiento, y el debate en torno a la comprensión lectora, la escritura y su rol o incidencia en la formación de las y los estudiantes de hoy que, según nuestras propias representaciones, exhiben distintos grados de dificultad respecto de las motivaciones al momento de la lectura de textos.

Producto de la bibliografía consultada pudimos trabajar sobre dos ejes simultáneos, el enfoque pedagógico y el disciplinar para la enseñanza de la teorías, historia y crítica arquitectónica en un primer año y el problema de la comprensión lectora y escritura académica y aquí la pregunta central acerca de la comprensión

---

3 El modelo intermedio de las prácticas docentes de Guyot posee un enfoque sistémico en el que opera la tríada de conocimiento, tríada que asume que la reflexión sobre las prácticas docentes pone al docente como sujeto de aprendizaje toda vez que desarrolla un ejercicio de reflexión metacognitiva de sus prácticas. Es así que asume que las teorías de la subjetividad y las opciones epistemológicas inciden en la tríada de conocimiento que a su vez se encuentra inserta en capas del sistema educativo donde se ubica el aula en cuestión y atravesada por un grupo de al menos cuatro tensiones, la situacionalidad histórica, la relación poder-saber, la teoría- práctica y la vida cotidiana.

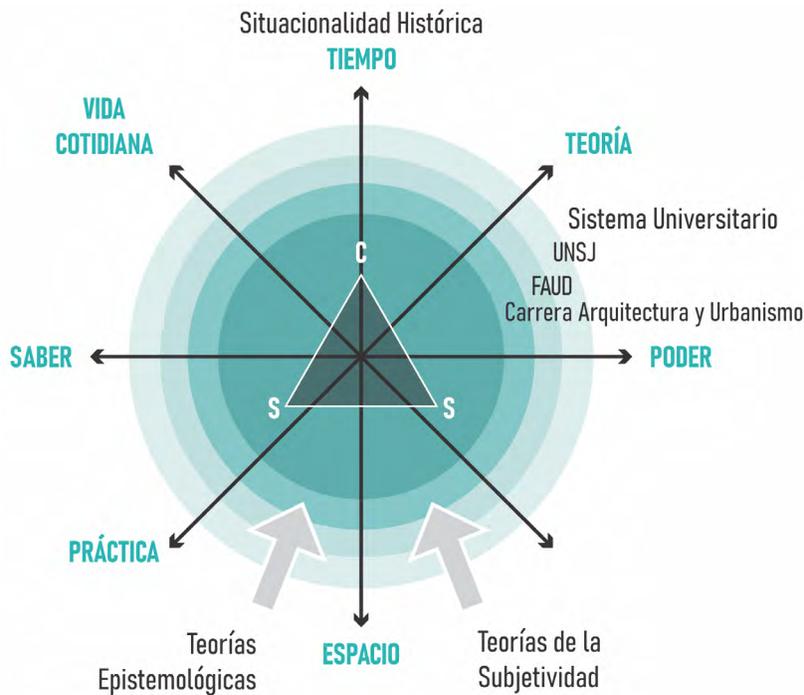


Figura 1: Modelo de las prácticas de conocimiento de Guyot. Elaboración gráfica propia.

lectora ¿es un problema de conocimiento instrumental o es un problema epistemológico, no sólo para el aprendizaje de un campo de conocimiento nuevo, sino como dispositivo de inclusión?

El objeto de problematización de nuestra asignatura pone en el centro de la preocupación a la formación del pensamiento proyectual del arquitecto/a, toda vez que se pregunta acerca de cuáles son los saberes y prácticas que conforma la disciplina arquitectónica, cuál es el rol de la crítica historiográfica, particularmente la formada a través de la producción latinoamericana de la arquitectura y la ciudad. Este posicionamiento del orden de lo disciplinar implica acompañar a este trayecto, con casos de estudio de arquitectos y arquitectas latinoamericanas. La tensión *teoría y práctica* (Figura 1) vista desde el conductismo, implicaría asumir que los procesos de aprendizaje requieren de una instrumentación teórica para luego ser aplicada en la práctica.

Desde nuestra visión, se trata de invitar a las y los estudiantes a indagar en los temas propuestos en la planificación, utilizando como estímulo, una serie de lecturas de elaboración propia, tal que permita un posterior abordaje teórico para cada tema planificado, pues la hipótesis de trabajo supone que el aprendizaje significativo puede surgir en tanto las y los estudiantes -en un proceso de introducción-, indaguen en los aspectos implicados en el proceso proyectual de un arquitecto y de este modo anticiparse a lo que debería suceder a lo largo del proceso formativo en la carrera y sobre todo una vez tenga la posibilidad de desarrollar la praxis profesional. Esto requiere transformar al aula en un taller de producción, de modo tal de acompañar el proceso de indagación de las y los estudiantes para colaborar en ese vínculo con la cultura textual, que resulta particularmente abismal en cualquier introducción a un nuevo campo de conocimiento para cualquier estudiante.

## La tensión poder-saber

La cultura institucional de las universidades públicas argentinas promueven aulas diversas no solo en el sentido de las individualidades sino fundamentalmente en el sentido de los trayectos subjetivos y formativos de las y los estudiantes que integran nuestras aulas, pues el ingreso irrestricto y la libertad de cátedra son dos condiciones que moldean a los colectivos que recibimos, por dos motivos fundamentales, porque el dominio de la comprensión lectora y escritura depende de los ciclos formativos previos y porque suelen poseer experiencias de aprendizajes fragmentados en tanto cantidad de cátedras, áreas de conocimientos, objetos de estudio, pues las opciones epistemológicas frente a la disciplina y su enseñanza, no necesariamente se encuentran integradas, unas con otras (Míguez, 2018, p. 30-35).

Producto del encuadre de nuestra aula y la caracterización elaborada a partir de la muestra delimitada en torno a los ya detallados registros pertenecientes a las dos cohortes previas al ciclo 2022, se diseñó una planificación, cuya programación se organizó en dos momentos de aprendizaje, proponiendo una configuración didáctica que, capitalizando la caracterización de limitaciones y dificultades identificadas, nos posibilite investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien la organización en tres momentos de aprendizaje ha sido sostenida en las planificaciones anteriores, el cambio que aquí nos propusimos tuvo que ver con comprimir esos tres históricos momentos<sup>4</sup> en dos y crear un momento introductorio al que denominamos “introductorio instrumental” para allí trabajar saberes instrumentales de la comprensión lectora y escritura de textos y pensar dispositivos que le permitan a las y los estudiantes indagar en los textos disciplinares. Dicho momento de aprendizaje fue pensado para ser desarrollado durante todo el primer semestre del ciclo 2022, pues se trata de un momento que se centrará en introducir al estudiante en temas como la experiencia de proyectar y el proceso proyectual, a través de dos lecturas pensadas y escritas por el equipo de cátedra, con lo cual fueron construidas para un estudiante de primer año, estas lecturas se acompañaron de prácticas diseñadas a partir de la modalidad de aula invertida.

Para el desarrollo de este Momento de aprendizaje, se idearon una serie de actividades y acciones que resultaron en un trabajo práctico organizado en tres guías de actividades prácticas. Este trabajo práctico, correspondiente al Momento Introductorio Instrumental se propuso brindar una introducción al mundo de la arquitectura, de la formación del proyectista y su mirada de mundo como tal, a través de tareas en aspectos elementales de lectura, comprensión de texto y escritura. El diseño de estas prácticas desde la modalidad de aula invertida, nos permitió capitalizar aprendizajes vinculados a las TICs, fruto de ensayos y ajustes durante los ciclos lectivos del 2020 y 2021. Esto, a nuestro entender volvió consistente el diseño de las prácticas del Momento Introductorio Instrumental ya que permitió una interactividad con la “producción en proceso” de las y los estudiantes, y al trabajarlo en la plataforma Google Classroom, fue posible la exposición y debate de la producción en proceso en clases plenario.

---

4 El formato de planificación que hemos usado hasta el ciclo 2022, se dividía en un primer momento en el que se introduce al estudiante en el problema del conocimiento y la noción de sujeto y construcción de la realidad, los saberes de la disciplina arquitectónica, desarrollar capacidades para conceptualizar relaciones teóricas, construir interrogantes y conjeturas sobre tales conceptualizaciones y estimular la construcción de reflexiones mediante la construcción de producciones escritas y gráficas. Mientras que el momento dos y tres, introduce a los estudiantes en los problemas de la historiografía de la producción arquitectónica latinoamericana y el abordaje de casos de estudio, no sólo a través de caracterizar el pensamiento de los arquitectos a estudiar sino en un proyecto arquitectónico concreto.

Los resultados obtenidos en el primer momento del proyecto de investigación -que concluyó casi de forma simultánea con el Momento Introdutorio Instrumental de la planificación de nuestra asignatura- nos permitió abordar el segundo momento de investigación y posteriormente desarrollar un proceso de interpretación y valoración de lo experimentado durante la cursada del primer semestre de la planificación.

Sobre esto, interesa rescatar que, sobre un total de trece clases semanales, el 70 % se destinó a desarrollar tareas de producción en taller de las guías de trabajo prácticos diseñadas, mientras que las restantes, sin la clase de presentación de la asignatura, se trataron de clases teóricas. Estas tres guías acompañadas de tres lecturas, -dos de ellas de nuestra autoría-, desplegaron actividades que en orden creciente de complejidad, iniciaron con lecturas rápidas de los textos con tiempos previamente asignados, que la intervención en el aula nos permitió constatar los tiempos aproximados reales invertidos por las y los estudiantes en *comprender* el sentido del texto, la orientación de actividades de comprensión mediante la elaboración de lo que denominamos “contexto del texto”, en el cual se desplegaba la elaboración de núcleos temáticos, identificación de referentes y referencias históricas del mundo de la arquitectura como arquitectos, obras de arquitectura, críticos, identificación de conceptos clave, etc., de modo tal de preparar algunas referencias a ser aprovechadas en la clase teórica.

Por otro lado, el cuerpo docente, distribuido en cuatro comisiones de dos docentes por comisión, tenían roles asignados, pues mientras uno de ellos conducía la clase, el otro observaba mediante el registro y participación para apuntar al compañero y de este modo advertir aciertos y limitaciones en el diseño de la secuencia didáctica de la clase y de la guía de actividades en desarrollo. Posteriormente, se sistematizaron los registros en las reuniones de cátedra, elaborando ajustes a las secuencias didácticas de la próxima clase taller de modo tal de lograr, como ya advertimos, niveles crecientes de complejidad y autonomía en las actividades y desafíos respecto de la comprensión lectora y escritura a la que en nuestro caso comenzó a sumarse el dibujo analógico (Nuñez, Torres, Villafañe, Quispe, Vedia y Giudici, 2022). El proceso de sistematización de los registros fue acompañado por un conjunto de seis seminarios desarrollados al término de cada clase. A estos seminarios se deben sumar seis más, en el ámbito de las reuniones de cátedra, pues en ellas se destinó aproximadamente una hora a ponderar los registros de clase, para analizar el desempeño en el aula en función de la respuesta de las y los estudiantes.

## El dispositivo didáctico

La experiencia atravesada gracias al diseño del “Momento Introdutorio Instrumental” para la Planificación 2022 de Introducción al Pensamiento Proyectual, en el marco del proceso de investigación, permitió entre otros aprendizajes, constatar la necesidad de elaborar algún dispositivo didáctico que, en el conjunto de estrategias didácticas colabore, a modo de andamio, con las dificultades de la comprensión lectora y escritura académica desde un sentido disciplinar.

Producto del desarrollo del momento interpretativo valorativo, vale la pena rescatar algunas limitaciones presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La primera, constatar una subvaloración, por parte de las y los estudiantes, sobre el aporte de los elementos visuales presentes en los textos disciplinares, contrariamente al imaginario que los docentes poseemos sobre las generaciones de estudiantes ingresantes a la universidad, en su modo de relacionarse con los elementos de la cultura visual (Maggio, 2018). La segunda constatación refiere a las dificultades con la cultura textual, pues a pesar de que transitan un proceso vestibular en la carrera y en la disciplina, para las y los estudiantes, el acceso al campo de la teoría, historia y

crítica arquitectónica depende de desarrollar un vínculo estrecho con la cultura textual. En tal sentido y no obstante lo dicho, se presenta una alta heterogeneidad en el manejo del “objeto texto”, desde los tiempos de dedicación en la acción de leer, la disposición para concentrarse en la lectura, a la sistematicidad para trabajar *sobre* el texto: dificultades en la identificación de los nudos temáticos y falta de criterio para búsqueda y selección de fuentes que colaboren en la comprensión discursiva y capacidad para relacionar contenidos.

A partir del ciclo lectivo 2020, y producto de pensar la enseñanza en “tiempos de emergencia” de la enseñanza remota, tal como las distinguiría Inés Dussel (Dussel, 2020), tuvimos la necesidad de ensayar dispositivos didácticos que colaboren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura textual, en el marco de una enseñanza en modalidad remota y asincrónica. Este contexto nos permitió esbozar, de forma fragmentaria, pequeños recursos escritos y gráficos que, a modo de ejemplo, permitiera superar la simple elaboración de un glosario que, aunque posee una utilidad, no deja de tener un enfoque cuasi enciclopédico y limitado si consideramos un enfoque de enseñanza para la proyectualidad. En nuestra búsqueda, intentamos que el estudiante pudiera abordar la comprensión lectora de un texto disciplinar, aprendiendo a construir el sentido de lo que se comunica a través de la interpretación contextual, y para ello debíamos enseñar a indagar en fuentes de apoyo, para interpretar referencias, expresiones conceptuales, imágenes y ejemplos, todos elementos claves en la comprensión de un texto académico en nuestro campo disciplinar. Con el desarrollo de este dispositivo pudimos cerrar el tercer y último momento de investigación. Este dispositivo condensado en una especie de guía de orientación para elaborar un contexto del texto, hoy se materializa en una lectura diseñada desde la cultura visual -con imágenes y gráficas- que propone una serie de procedimientos para trabajar un texto disciplinar.

## Conclusiones

El interrogante formulado al inicio de este trabajo y por el cual, a lo largo de todo el proceso de investigación, nos debatimos sobre cómo la incidencia de la comprensión lectora y escritura académica resulta un dispositivo de inclusión y permanencia en la institución universitaria durante los primeros años de cualquier carrera pero en especial en la nuestra, hoy reflexionamos teniendo en cuenta dos tensiones del modelo de Guyot, que atraviesan la tríada de conocimiento como las de *poder-saber* y *teoría-práctica* en el aula de IPP en particular, pero también a lo largo de la carrera de arquitectura y urbanismo en general.

Teniendo en cuenta la tensión *poder-saber*, resulta necesario apuntar que no es posible valorar los aprendizajes obtenidos como resultado de la construcción de conocimiento del proceso de investigación, si las reflexiones no son enmarcadas en el contexto de la universidad pública, pues aunque aun asumiendo la urgencia de vigilar y actualizar los curriculums de las carreras, por caso diseños didácticos que incorporen a la comprensión lectora y escritura como desafío epistemológico, no se puede perder de perspectiva el rol de equidad social de nuestras universidades nacionales, pues citando a Gvirtz y Palamidessi:

*“el docente debe asumir la indeterminación de las situaciones de enseñanza y construir un equilibrio entre los polos de su dilema: como ser equitativo y democrático y cómo mantener a la vez el control que su rol le impone.” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.162).*

Quienes nos formamos en las disciplinas proyectuales nos definimos como diseñadores, y es probablemente, la naturaleza de esta práctica puesta en la praxis docente, lo que nos exige indagar en las implicancias pedagógicas y explorar opciones didácticas que nos permitan acompañar a nuestros estudiantes en su aprendizaje. No menos cierto es que esta necesidad y objetivos se inscribe en un modelo de institución, con

una cultura institucional de prácticas, regulaciones y representaciones que no solo se limitan al aula, sino que se produce en un mundo de cambios vertiginosos, con demandas liberales del mercado laboral que presionan sobre el *ethos* de nuestras universidades nacionales en términos de superación de las desigualdades sociales. En tal sentido, el desgranamiento estudiantil da cuenta de procesos de inclusión y exclusión de colectivos estudiantiles producidos en los primeros años del aula universitaria, fruto de curriculums reales y ocultos que no suelen ser indagados, explorados, ni siquiera identificados.

Respecto de la tensión *teoría-práctica*, y a propósito de la formulación del currículum de la carrera y una propuesta de planificación de cátedra, resulta necesario advertir en qué medida un currículum es la caja de resonancia de tensiones, pues es un escenario de disputas, constatando la afirmación de Alba (1998) cuando expresa que el currículum es:

*(...) una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (Alba, 1998, p. 59).*

*Una síntesis que conjuga intereses y condicionantes en disputa pues, en otras palabras, es la confluencia de ellos y cómo tal, en su dimensión prescriptiva, no evidencia prácticas y modos de hacer que no necesariamente son reflexionadas ni pensadas como obstáculos o contradicciones entre lo prescriptivo y lo que se lleva a la práctica, el oculto y real.*

En tal sentido, esta distancia entre el currículum prescripto y el real, licúa el reconocimiento de que la comprensión lectora y escritura académica no es solo una dificultad acarreada desde los ciclos de formación previos a la universidad, sino que no es reconocido o es reducido a áreas de conocimiento como la nuestra y esta condición resulta ser una dificultad que debería tornar en preocupación presente en el curso de ingreso, los primeros años de la carrera de las distintas áreas, pues es una dificultad que debe ser trabajada a lo largo de todo el trayecto formativo universitario del grado para que las y los estudiantes logren verdaderos niveles de autonomía en el aprendizaje.

La falta de comprensión de esta condición, es probable que se deba en gran parte a las representaciones que tanto docentes como estudiantes poseen de los requisitos u objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar para obtener el título de arquitecto/a. De hecho, una de nuestras conjeturas al momento de formular el proyecto, y que hoy resulta incongruente con los resultados alcanzados es que no se trata de un “entrenamiento” sistemático y concentrado en el curso de ingreso y/o en nuestra asignatura, sino de un dispositivo epistemológico, pues si bien es una tecnología que el sujeto entrena, se trata de una práctica continua en tanto no solo permite el abordaje de la cultura textual, sino que impacta en el abordaje de cualquier dispositivo que posea una narrativa susceptible de ser interpretada, por caso, la propia cultura material que se desprende de la experiencia de habitar, con lógicas particulares, pero narrativa al fin.

A la luz de los ya casi 18 meses de cerrado nuestro proyecto y en retrospectiva, resulta casi inevitable proponer puentes de continuidad sobre procesos de investigación que se centren en didácticas y enfoques tanto disciplinares como pedagógicos en torno a la comprensión lectora y la escritura académica, pues además

de haber advertido que sus implicancias resultan sistémicas desde el enfoque de Guyot, también resultan innegables los efectos de la enseñanza remota producto de la emergencia sanitaria por la todavía reciente pandemia de covid 19, pues daría la impresión que, sumado a las limitaciones ya descritas y analizadas, las y los estudiantes hoy manifiestan comportamientos, respecto de la relación afectiva y motivacional con la comprensión lectora al menos, más abismales y en todo caso, también producto de la reflexión en torno al proceso de investigación, resulta sugerente indagar en las representaciones que ellos poseen en torno a la narrativa y/o tecnología de la comprensión lectora y escritura como dispositivo de acceso al campo del pensamiento proyectual.

### Referencias Bibliográficas

- Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Carlino, Paula (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue.
- Claverie, J. (2013). *La universidad como organización: tres enfoques para un análisis de sus problemas de gestión*. Revista Gestión y Gerencia. Volumen 7, No. 1. Pg. 4-27.
- Doberti, R. (2014). *Fundamentos de la teoría del habitar. Una cartografía de la cultura material*. Ed. Universidad Metropolitana para la educación y el Trabajo. Bs. As.
- Dussel, I. (2020). *Entre entender la emergencia y pensar nuevos horizontes*. [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_FGWI-33K5c](https://www.youtube.com/watch?v=r_FGWI-33K5c).
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Ediciones del Proyecto. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Aique grupo editor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Litwin, E. (2006). *El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Compilación. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*, Paidós SAICF.
- Míguez, E. (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Siglo XXI Ediciones. Bs As.
- Nuñez, A., Torres, C., Villafañe, M., Quispe, I., Vedia, M. Y Giudici, F. (2022). *Configuraciones didácticas para el abordaje del campo de la Teoría, Historia y Crítica arquitectónica en el primer nivel de la carrera de Arquitectura y Urbanismo*. (Informe final). San Juan: PIIC, FAUD- UNSJ.
- Saldarriaga Roa, A. (2010). *Pensar la arquitectura. Un mapa conceptual*. Ed. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Sarquis, J. (2007). *Itinerarios del Proyecto. Ficción epistemológica 1*. Buenos Aires: Ed. Nobuko.
- Sirvent, M, y Rigal, L., (2023). *La investigación social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Ed. Miño Dávila. Colección Educación, crítica y debate.

# La máquina de la Parresía

## Producción de subjetividades y transformación a través del Diseño

### Resumen

El concepto de parresía<sup>1</sup>, entendido como el acto de decir la verdad de forma valiente y sincera, es central en el proyecto de extensión en contextos de encierro. Esta idea no solo da nombre al proyecto<sup>2</sup>, sino que se conectó profundamente con la experiencia interdisciplinaria llevada a cabo con mujeres condenadas en el Servicio Penitenciario Provincial.

Desde el pensamiento de Michel Foucault, la parresía implica no sólo decir la verdad sino también el reconocimiento de los riesgos de pronunciar una voz disidente y sugiere que la sinceridad puede desafiar las normativas que rigen la vida de las personas. Desde esta perspectiva, se creó un espacio colectivo donde mujeres condenadas pudieran expresarse libremente, a través de hablar, escribir y estampar sus voces en textiles, sin miedo a ser silenciadas. Este proceso dio forma tangible a sus relatos, cuestionando y reconfigurando las realidades impuestas en la cárcel.

El artículo reflexiona sobre cómo la parresía permitió a estas mujeres reclamar su voz y redefinir sus pertenencias, subrayando el papel crucial de la extensión universitaria en la promoción de derechos y el reconocimiento de las personas en contextos de encierro.

**Palabras clave:** Subjetividad / Diseño / Derechos / Encierro

---

1 La verdad de la parresía no es inofensiva, supone un riesgo para quien la enuncia. Apunta Foucault, el parresiasta está siempre en relación de inferioridad respecto a aquel a quien su verdad afecta, por tanto, al hablar se expone, se hace vulnerable. La parresía requiere por parte de quien habla la creencia en la verdad de lo que dice, lo que le expone, en el mismo acto, a un riesgo político (el exilio, la muerte, el castigo). Foucault, M. (2017). La Parresía, edición de Álvarez, J. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

2 Proyecto de Extensión Universitaria, convocatoria CONEX 2022, desarrollado en el Servicio Penitenciario Provincial, junto al Organismo Técnico Criminológico.



## La máquina de la Parresía, producción de subjetividades y transformación a través del Diseño.

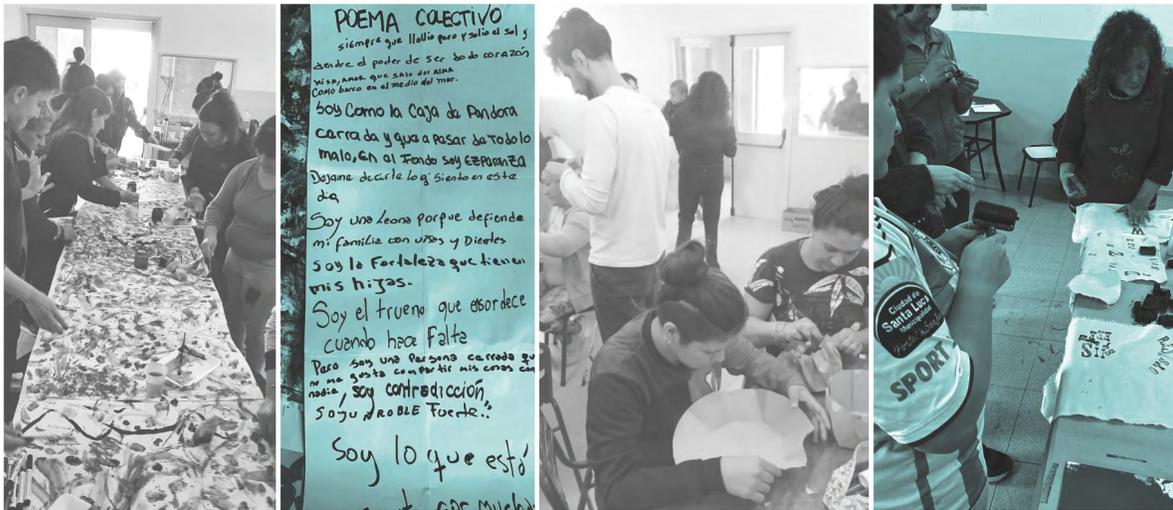
La parresía, entendida como el acto de decir la verdad de forma franca y valiente, fue el eje central del proyecto de extensión junto a mujeres condenadas en el Sector 3 del Servicio Penitenciario de San Juan. La prisión, el contexto carcelario, no es solo un ámbito de encierro, es una maquinaria productora de subjetividad que produce los sujetos que consume. Produce condenadas, carcelarias, “gatos”, “locas”, “sobrevivientes”, “culpables”. Produce ese agujero negro en el cual no hay expiación posible y todas las posibilidades de subjetivación se sobredeterminan con el castigo y la culpabilización. La condena se marca en el cuerpo y en el ser.

Desde Parresía nació una pregunta y también una afirmación:

Nos preguntamos: “¿Es posible crear otras máquinas, son posibles procesos de singularización o bien de reapropiación resignificadas de esas, de ese ser, de ese lugar en el mundo?”

También afirmamos que una dimensión fundamental de esta producción de subjetividad se manifiesta al expresar la propia verdad, incluso aunque esté vedado. Pronunciar lo inesperado implica, en sí mismo, arriesgar parte de lo que somos.

Decir la propia verdad encuentra en nuestro recorrido, resonancias con la idea de las “enunciaciones” en Deleuze y Guattari, que sostiene que cada acto de lenguaje tiene el potencial de abrir nuevas posibilidades de ser y de pensar. Al decir lo que no se espera, las mujeres están, de hecho, desviándose de las narrativas hegemónicas y creando nuevos espacios de significación. Este acto de enunciar su verdad no sólo les permite reivindicar su identidad, sino que también desafía la lógica del control y la opresión.



En su obra, Deleuze y Guattari<sup>3</sup> sostienen que el deseo es producción, no se trata necesariamente de aquello que quiero, hacia lo que tiendo, o la marca de una falta. Es el proceso mismo de producción en el cual el productor se vuelve producto para una nueva producción. Al construir un dispositivo en el cual lo que circula son otros modos de la verdad, las mujeres no sólo resisten la opresión, sino también producen nuevas formas de circulación de la palabra: otras cosas que decir, otras formas de decir, otras formas de existir más allá de los límites impuestos por el sistema penitenciario. Este acto de singularización se convierte en una forma de resistencia que reivindica su humanidad y complejidad.

Al expresarse desde su verdad en un territorio colectivo, cada momento dedicado a la creación, lectura, escritura, exploración de grafismos y estampado sobre los accesorios textiles que ellas mismas diseñaron y elaboraron, permitió a las mujeres reinterpretar y reconfigurar sus historias. Este proceso dio lugar a nuevas trayectorias que desafían las narrativas dominantes sobre la criminalidad y la penitenciarización.

### ¿Qué implica la producción de subjetividad y cómo lo propusimos desde Parresía?

La producción de subjetividad es un proceso dinámico que se configura a través de diversas fuerzas sociales y materiales, formando así la identidad y la experiencia de las personas. Desde la perspectiva de Deleuze y Guattari<sup>4</sup>, entendemos que la subjetividad se produce y gestiona, no es un fenómeno estático, sino que se produce mediante “maquinarias sociales” que interconectan materiales semióticos, semiológicos, visuales, corporales, conceptuales y de producción. En el contexto de Parresía, estos materiales se manifestaron a través de elementos como la tela, la palabra, la expresión corporal y la creación de objetos. Cada uno de estos elementos actuó como un recurso que, en distintas combinaciones, contribuyó a la construcción de un espacio en el cual se puede subjetivar más allá de las restricciones impuestas por el encierro.

3 Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Ediciones Pre-Textos.

4 Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Ediciones Pre-Textos.

Parresía se presenta como una máquina que tiene como objetivo descodificar los nudos de captura que enfrentan las mujeres condenadas. Estos nudos incluyen identidades impuestas como “presa”, “mala madre”, “sin derechos”. En este proceso, propusimos una nueva forma de codificación que reconoce la multiplicidad de identidades y experiencias, tal como una de las participantes expresa: “*soy una y múltiples*”. Este enfoque permite visibilizar las complejas realidades de las mujeres y desafiar las narrativas unidimensionales que el sistema carcelario busca imponer.

Trabajamos con herramientas que incluyen la voz, la palabra, la expresión gráfica y la creación de objetos. Estas prácticas se convirtieron en vehículos esenciales para el “decir” propio y ajeno. El decir que leemos y el que escribimos como un ejercicio de derecho. Esto es derecho a decir aquello que está vedado, y reprimido.

La represión del decir en el contexto carcelario surge del temor de que, al expresar emociones y verdades, se debiliten los mecanismos de control que buscan deshumanizar a las reclusas. Al compartir lo que sienten y piensan, asumen una dignidad personal que desafía la narrativa de la “presa” que no merece nada. Cada expresión se convierte, de este modo, en un acto de desafío hacia la sistemática destrucción y desprecio, subjetividad que intenta afirmarse más allá de ser simplemente “presa”.

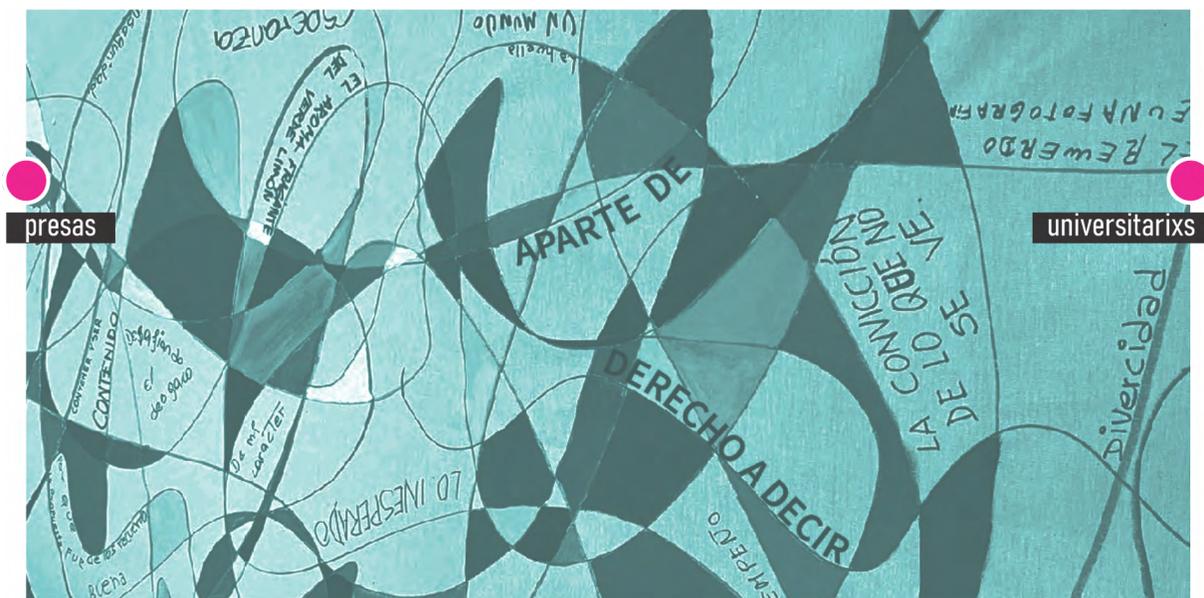
¿Quién soy aparte de lo que los otros piensan y dicen sobre mí? ¿Soy algo más que aquello que han construido sobre mi persona? ¿Puedo desarmar lo que yo misma construí? que somos más allá de este momento? la madre que deseo a sus hijxs? o aquella que no quería ser madre? la esposa, la soltera, la viuda, la buena, la mala, la peor, la amorosa, la que siente rabia, la que da cariño, la que hace silencio, la amiga que acompaña, la que le gusta la soledad, la vengativa, la que siente tristeza, la que se mantiene *en pie*, *quién soy?* *soy cada una y todas las personas que me habitan, todas las emociones que me atraviesan, todas las posibilidades del existir.* (Mabel, Irina, Mónica respuesta elaborada en taller).

Desde esta perspectiva, Parresía se configuró como un espacio de producción de subjetividad que reivindicó el derecho a ser escuchadas y a definir sus propios modos de nominarse, sus propias formas de historizarse e historizar lo que les pasó. A través de este proceso, se habilita un ejercicio de libertad que, aunque limitado por el contexto carcelario, buscó abrir brechas hacia formas de existencia más plurales. La práctica de la Parresía se convierte así en un acto de transformación que trasciende el encierro, proponiendo nuevos horizontes de significado y pertenencia.

## **Pasos para la puesta en marcha de la Experiencia de Aprendizaje**

### **Producción de un territorio seguro y sensibilización del cuerpo para habitarlo.**

El primer paso en nuestra experiencia de aprendizaje fue la creación de un espacio seguro, tanto en un sentido físico como emocional. Surgieron por parte de las talleristas en el segundo encuentro preguntas fundamentales que guiaron nuestras interacciones: “¿Quiénes somos nosotras para ustedes?” y “¿Por qué quisieron venir acá?”. Estas interrogantes nos llevaron a replantear nuestra relación con las participantes: “Si nosotras somos lo que la cárcel dice, entonces, ¿por qué vienen?”. De aquí surgió una pregunta clave que sirvió de criterio de acción: ¿Cómo construir un territorio en el cual podamos ser, por un lado, “aparte” de la etiqueta de “presa” y, por el otro, “aparte” de la percepción de “gente de la universidad”, integrando ambas identidades?



Nuestra intención fue crear un espacio en el que emergiéramos como co-constructors de una experiencia común. Un territorio seguro que no esté sometido a la lógica disciplinaria de la cárcel ni a la de una institución educativa, donde las reglas para habitarlo, fueron consensuadas por todxs lxs participantes, mediadas por un reconocimiento mutuo.

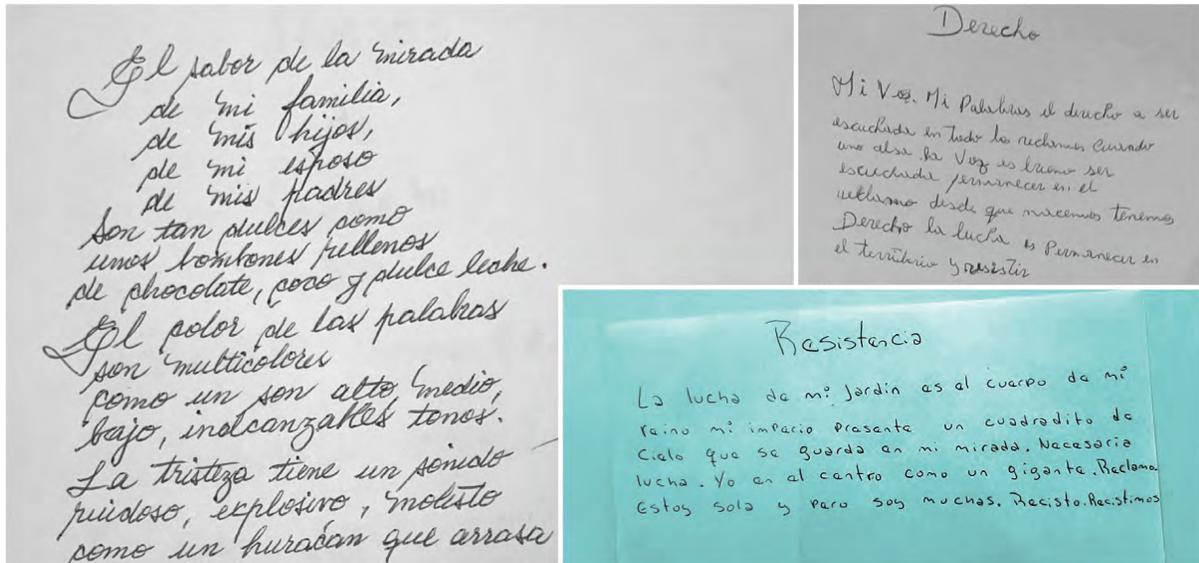
Sensibilizar nuestros cuerpos era fundamental para habitar este territorio. Al comenzar cada encuentro nos encontramos expresándonos en movimiento, explorando el espacio, cruzando miradas y liberando lentamente movimientos inhibidos. Utilizamos objetos comunicantes, como la lana, para construir una red que representara nuestros recorridos de manera singular. También la música para rescatar la escucha y tratar de expresar con el cuerpo. La incorporación de juegos, resultó ser una herramienta poderosa para el proceso creativo de escribir y pensar en imágenes. No fue fácil, los mecanismos disciplinantes condicionan el movimiento, la escucha, lo lúdico. A medida que avanzábamos, comenzamos a descubrir que en este territorio emergíamos como algo distinto: un cuerpo con nuevas potencias, capaz de experimentar y crear desde un lugar diferente.

### Trabajo con las palabras: surgimiento, circulación y producción.

El trabajo con las palabras fue esencial para acceder a la multiplicidad de identidades y posibilidades. A través de la producción de palabras propias y prestadas, nos relacionamos con textos mediante la lectura, el diálogo y la reflexión conjunta. Nos propusimos crear un recorrido que fuera desde la lectura a la escritura, con la incorporación de juegos colectivos como el cadáver exquisito y el uso de metáforas para asociar palabras a olores y colores. Pudieron “adueñarse” de palabras y frases que captaron las intensidades de nuestros cuerpos y plasmarlas en escritos tanto individuales como colectivos.

Colocamos estas propuestas dentro de un ejercicio de derechos, que se concreta cuando hay un espacio que honra y dignifica la palabra al ser escuchada. Este valor solo se logra verdaderamente en la colectividad.





A través de las palabras, elaboramos un cuerpo donde los sentidos se multiplican. En la polisemia que surge entre quienes escriben y quienes leen, nos adentramos en nuevos significados y formas de estar en el mundo. En la polisemia que emerge entre quien-quienes escriben y quien-quienes leen, buceamos por sentidos nuevos, nuevas formas de estar en el mundo.

Soy fortaleza, soy silencio..  
La que va más allá de las máscaras  
con que se quiera disfrazar (Ana, tallerista)

Estoy presa y no soy presa,  
¿soy más? ¿quién soy? (Irina, tallerista)

Nací con imperfecta esencia de los ojos de un Dios enfermo—  
No soy la que todos quieren,  
ni lo que todos esperan,  
soy la que pocos conocen  
y menos comprenden. (Poema colectivo. Rosa, Mabel, Julieta)

Al compartir alguna de sus producciones no pretendemos plantear un romanticismo simplista; más bien, sostenemos la convicción de que se puede transformar la propia verdad al producirla.

Emergió también una potente afirmación: “yo no sabía que podía escribir”, que resuena en muchos de nuestros textos, señalando un descubrimiento esencial en el proceso.

La palabra imagen: sentidos y significados en el camino hacia la producción del objeto.

En esta etapa la experiencia rizomatiza con una práctica creativa activa en la elaboración de discursos visuales como medio para abordar la realidad. A partir de la exploración de grafismos y formas básicas, composición visual, semantización de la palabra, buscamos transformar nuestras percepciones y hacer el salto hacia lo nuevo. Pensar con sensaciones nos habilita a generar nuevas miradas y valoraciones que desafían los paradigmas tradicionales de representación.

Utilizamos grafismos, colores y construimos sellos para estampar y visibilizar conceptos surgidos de sus palabras. En la exploración, planteamos preguntas que alimentan la creación: “*Si fuera una línea, ¿cómo expreso mi soledad en el espacio gráfico?*”, “*¿Cómo me muevo?*”, “*¿Qué espesor ocupo?*”, y “*¿Soy una línea que se convierte en red?*”. “*¿Cómo modifica el significado de una palabra el color que aplico?*”, en este proceso, sostenemos un diseño que está íntimamente ligado a nuestras experiencias vitales.

La creatividad se manifiesta como un tipo de conocimiento que transforma y modifica. Implica pensar a través de sensaciones que dan pie a nuevas ideas. Al explorar lo abstracto, las manchas, las líneas y la tipografía —que trasciende su función como simple palabra— junto con el gesto del estampado, la superposición y la metamorfosis del color, se enriquece también la capacidad de experimentar lo sensible. Esta exploración permite alterar la percepción de lo que consideramos realidad, incluyendo la realidad del sujeto individual.

En el proceso de exploración y estampado, trabajamos valorando su propia gestualidad y también conociendo tipografías, compartiendo ejemplos para comprender diferencias y descubrir lo que pueden transmitirnos al crear sellos para estampar, y cómo el color aparecía en el proceso. Conocer y experimentar con tipos móviles, que el Proyecto ComuniType de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño facilitó al proyecto, permitió potenciar el aprendizaje de las participantes y mostrar otra factura del proceso. Este acceso a herramientas específicas no solo enriqueció su experiencia creativa, sino que también les brindó nuevas posibilidades de expresión, ampliando su comprensión y su impacto en la comunicación visual. Así, a medida que las participantes exploraron la tipografía como un lenguaje accesible y un medio de expresión, se despertó una conciencia colectiva sobre la relación entre la imagen y el diseño.

Dar forma visual a sus historias y emociones a través del diseño, permitió un vehículo para hacer públicas sus voces, resaltando la riqueza de lo que tienen que compartir. Cada palabra se convirtió en parte de una relación especial, influenciada por el proceso creativo. A partir de este punto, comenzamos a reflexionar en conjunto sobre sus producciones visuales. Las experiencias contribuyeron a pensar el rol del diseño en uno de sus aspectos más interesantes y menos abordados: su potencial para generar la inclusión y el empoderamiento de grupos vulnerables.

Ser sujetos activos del proceso, nos permite repensar la práctica del diseño, ya no como una serie de operaciones sino como una construcción incesante de significaciones dentro de un contexto histórico y cultural (Arfuch, 2012, p.174) que permite tanto una interpretación o lectura crítica de los sentidos ya existentes, como la posibilidad de una mirada más amplia para la generación de nuevos sentidos.

Las sensaciones que emergieron de este trabajo fueron tan intensas que impactaron profundamente a las participantes, variando su forma de percibir. La experiencia creativa representa una forma de conocimiento que modifica; donde el pensamiento se mezcla con las sensaciones y da lugar a nuevas ideas. La exploración de lo abstracto, de la mancha, de la línea y de la tipografía como algo más que letras y palabras, en el gesto

de estampado<sup>5</sup>, la yuxtaposición de texturas, de colores, afectamos la capacidad de experimentar lo sensible y, a su vez, de reconfigurar la propia realidad como sujetos únicos.

### *¿Qué nos guía en la producción y el desarrollo de estas experiencias?*

Nuestras orientaciones son diversas: se fundamentan en un conjunto de principios de prudencia y en advertencias que actúan como vigilancias epistemológicas. Nos mantenemos receptivos a lo que sucede, con el objetivo de no cristalizar ningún significado. Al abordar la idea de multiplicidad, entendemos que es fundamental abrir espacios en lugar de cerrarlos, fomentando un enfoque que permita la diversidad en la creación.

Así, buscamos rizomatizar nuestra práctica, entrelazando la palabra con la imagen, el sonido con el color, y el sentimiento con un movimiento que se traduce en un trazo tangible. Este proceso se enriquece a través de los reencuentros, donde lo producido cobra vida. En lugar de preguntarnos a dónde hemos llegado, optamos por cuestionarnos hacia dónde nos lleva esta exploración.

## **Emergencia del objeto. Marcas de subjetividad: objeto subjetivado y marca de subjetivación.**

### *¿Por qué un objeto es marca de subjetividad y está subjetivado al mismo tiempo?*

Es cierto que un espacio habituado a lo punitivo, y disciplinar, construye un sentido común de automatismos, de mecanismos reproductivos que aplastan el sentido vital, sofocan la creatividad y obturan la posibilidad de transformación. Pero aparecen las fugas en la experiencia sensible, en los haceres, en las prácticas, en los vínculos, los lazos desde lo compartido, que construyen subjetividades y desde allí habitares. Que siempre son colectivos, que evidencian su dimensión como trama vincular capaz de construir nuevos sentidos.

Para la exploración objetual<sup>6</sup>, comenzamos analizando los términos “contener”, “contenido”, “portar” y “sostener”. Estos conceptos nos llevaron a reflexionar sobre la relación entre el material y su forma, así como su función en el proceso de creación.

A través de diversas intervenciones, comenzamos a transformar el papel, plegándolo, cortándolo, arrugándolo y modelándolo como si fuera un textil. Esta experimentación nos permitió abordar su dualidad como contenido y continente; es decir, el papel no solo sirve como soporte para transmitir una idea, sino que también se convierte en el medio a través del cual se puede explorar y expresar una nueva dimensión estética y funcional.

Esta práctica de convertir el papel en un material textil nos llevó a considerar las posibilidades de transformación y los significados que pueden surgir en el proceso. Al hacerlo, el papel dejó de ser un mero medio

---

5 Díaz, Liliana, Artista visual, UNCuyo. integrante del proyecto. Grabadora, artesana independiente. Aportes conceptuales y operacionales en proyecto sobre estampado

6 Ruarte, Yanina. Diseñadora industrial, FAUD. integrante del proyecto. Aportes conceptuales y operacionales en el proyecto sobre emergencia del objeto

para convertirse en un objeto que sostiene y transporta ideas, sensaciones y experiencias, lo que abre un diálogo enriquecedor entre el diseño, la materialidad y la funcionalidad. Así, el recorrido “del papel al textil” se convierte en una metáfora del proceso creativo, donde cada intervención revela nuevas capas de significado y expresión.

Las talleristas crearon diversas formas de contenedores utilizando los textiles que se aportaron durante el taller. Cada participante trajo sus conocimientos previos en áreas como costura, diseño de manijas y colocación de avíos, lo que enriqueció el proceso creativo. Se definieron roles de acuerdo a las iniciativas individuales de cada una: algunas se dedicaron a coser, otras a armar moldes y cortar, mientras que otras se encargaron de las terminaciones, incorporando técnicas de macramé y tejido en sus creaciones.

En esta etapa, se seleccionaron contenedores sobre los cuales se estamparon palabras elegidas por el grupo. Estas palabras fueron consideradas representativas de las voces individuales y colectivas de las participantes, lo que otorgó un carácter único a cada pieza. El diseño de las estampas implicó decisiones sobre la forma de lectura, el tamaño, las jerarquías visuales y el uso del color, integrando las tipografías y los colores explorados durante el proceso de producción.

El taller se transformó así en un *colectivo editor*, que eligió textos, composiciones visuales, estampados y también descartó exploraciones realizadas. De esta manera, cada objeto no solo cumplió una función estética, sino que también se convirtió en un vehículo de expresión y reflexión sobre la identidad y las experiencias compartidas del grupo.

El objeto emerge como producto que pondera los lazos vitales, que es parte de redes, de interacciones, capaces de generar vínculo. El objeto es forma que se explora y se descubre que puede abrir una brecha en un espacio habituado a automatismos, mecanismos reproductivos que sofocan la creatividad.

La participación es una herramienta fundamental para la creación de sentidos. La apropiación del objeto, la palabra, y prácticas hacen una experiencia vívida de involucramiento, pero también nos preguntamos qué puede significar diseñar cosas en un espacio punitivo, donde sólo se ocupan espacios, que son inhabitados.

Desde esta complejidad, contradictoria, inacabada como fuerzas en pugna, es posible abordar la producción de un objeto como marca de una subjetividad que no sea el de la seriación del trabajo entre rejas, que desborde la idea de rehabilitación social por la búsqueda y producción de un deseo que las encuentre problematizando sus experiencias vitales.

Es en las relaciones rizomáticas, palabras, grafismos, texturas, objetos, donde se teje formas de existencia, que son también formas de composición y descomposición permanente. Formas de interacción que conforman espacios heterogéneos, que anudan multiplicidad de acciones, y conexiones en la trama vital.

*¿Qué queremos compartir? ¿Cómo se pueden compartir y comunicar las experiencias y creaciones en un contexto de encierro?*

*¿quién soy aquí y ahora? ¿quién más quiero ser?*





En la última etapa del proceso, surgieron preguntas cruciales sobre cómo compartir las experiencias acumuladas y los objetos producidos. Las talleristas expresaron su deseo de que otros pudieran ver lo que habían creado, reconociendo que a veces les resulta difícil articular en palabras todo lo vivido y aprendido. Esta necesidad de compartir se convirtió en un motor para el grupo, llevándonos a embarcarnos en la búsqueda de formas efectivas de comunicar sus conceptos y creaciones.

Así, se comenzó a planificar un encuentro final público, un espacio donde cada una pudiera presentar no solo los objetos, sino también las historias y significados que los acompañan. Este encuentro no solo serviría como muestra de sus logros, sino que se pensó como una oportunidad para establecer un diálogo con otros, fomentando la conexión y el intercambio de ideas.

El colectivo evaluó distintas posibilidades y decidió que los textos e imágenes del proceso quedaran materializadas en un libro. Docentes y estudiantes propusimos formas distintas que dieran cuenta de todo el proceso en su soporte físico. De las posibilidades que mostramos, les impactó Libro Dragón una forma de plegado dinámico. Produjeron todo el libro, eligieron fotos y los textos a compartir. También definieron que objetos estampados tendría la muestra.

La última etapa se transformó en una celebración de su creatividad abriendo canales de comunicación que trascienden las palabras y permiten que las experiencias sean vividas y compartidas en conjunto.

La preparación del encuentro incluyó reflexiones sobre la narrativa que acompañaría a cada objeto, las formas de exhibición, y las dinámicas para involucrar al público. Pero de lo planificado para la muestra final pudimos concretar un Evento de Cierre en conjunto con los otros talleres de la universidad que estuvieron en el Penal, compartir la obra de teatro Luisa, del Instituto Nacional de Teatro en coordinación con la Dirección de Cultura y entrega de certificaciones. El Servicio Penitenciario Provincial permitió que exhibieran



sus producciones, entregaron los libros a autoridades presentes, pero no pudieron invitar a sus familiares para compartir la muestra.

### *¿Cómo se configuran los saberes y subjetividades en las prácticas educativas de Parresía?*

Desde la perspectiva de la extensión crítica, entendemos que las prácticas en contextos de encierro permiten a lxs estudiantes confrontar realidades, así como liberarse de prejuicios estigmatizantes. El dispositivo implementado en el proyecto se caracterizó por su flexibilidad, operando de manera rizomática, tal como plantean Deleuze y Guattari (1988, p.13). Esta estructura no lineal y multifacética permitió que los participantes experimentaran una conexión orgánica entre el ser y el hacer, facilitando no solo la creación de un saber colectivo, sino también el establecimiento de una pedagogía que trasciende los modelos tradicionales.

La concepción rizomática del aprendizaje promovió un ambiente donde el intercambio de ideas y experiencias fluyó de manera horizontal, favoreciendo la colaboración y la co-construcción del conocimiento. En este contexto, lxs estudiantes y las mujeres del penal pudieron compartir sus vivencias, cuestionamientos y reflexiones, lo que enriqueció su experiencia formativa y fortaleció su vínculo con el entorno social.

La participación de lxs estudiantes avanzados de Letras en el proyecto permitió desarrollar el discurso literario no solo como manifestación artística, sino también como cuerpo, identidad, testimonio, memoria, expresión y derecho. En sus exposiciones, señalan que la apropiación del lenguaje, como acción consciente, ayuda a construir nuevas formas discursivas con sectores marginados, como las mujeres del sector 3 del penal de Chimbas<sup>7</sup>.

La interacción con las mujeres del penal enriqueció su formación académica y lxs posicionó como agentes de cambio. Para lxs estudiantes de diseño, el cruce de saberes con las internas generó un aprendizaje donde la tipografía abstracta se encontró con la gestualidad de personas sin educación formal. En este contexto, lxs estudiantes cuestionaron si lo que conocemos es una imagen del diseño o el diseño mismo<sup>8</sup>, tomando

7 Solar Alé, L., Olivera, V. y Andino Putelli, G. (2023). Estudiantes avanzados de Letras. FFyH Integrantes del proyecto. Territorio y Prácticas del Lenguaje. Congreso Extensión. La Pampa

8 Sansone, J., Escudero, y Romera, H. (2023). Estudiantes de Diseño Gráfico. FAUD Integrantes del proyecto. Reflexiones en reunión de equipo





el enfoque de Bruno Latour, quien afirma que el valor de una producción depende de los contextos sociales y culturales, no solo de la educación formal.

Las producciones del taller reflejan narrativas que resuenan en su entorno, otorgándoles significado. Los conocimientos de lxs estudiantes se enriquecieron al conectarse con la autenticidad de las vivencias de las mujeres, revelando el potencial del diseño como un proceso colaborativo. Este dispositivo no solo impulsó el desarrollo de habilidades literarias y visuales, sino que también fomentó un sentido de comunidad, replanteando la enseñanza como un espacio de transformación y construcción compartida del saber, ampliando su comprensión y acción en el mundo.

### Parresía en el aula.

La inserción de la experiencia Parresía en el Taller de Diseño Gráfico 1<sup>º</sup> se concibió como una forma de construir discursos visuales capaces de dar a conocer el proyecto fuera del contexto de encierro, contribuyendo a la desestigmatización y derribamiento de estereotipos. A partir de los textos producidos por las internas del servicio penitenciario, lxs estudiantes interpretaron y se apropiaron de los contenidos, abordando de manera comprometida el diseño de afiches sociales que reflejaran la experiencia.

El diseño gráfico, visto como práctica cultural, tiene la capacidad de comunicar para el cambio social. Esta actividad se constituyó como un aprendizaje significativo, participativo y vivencial, fomentando en lxs estudiantes una actitud receptiva hacia las prácticas socioeducativas y la extensión universitaria. El trabajo permitió el encuentro de saberes entre lxs estudiantes y el equipo del proyecto, brindando la oportunidad de debatir sobre la realidad y los derechos de las personas privadas de libertad.

9 La cátedra Taller de Diseño Gráfico 1, corresponde al área proyectual y al segundo nivel de la carrera Diseño Gráfico, en la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño, de la Universidad Nacional de San Juan.

A través de la pedagogía del aprender creando, lxs estudiantes exploraron y se expresaron mediante técnicas gráficas, poniendo en acción sus habilidades para comunicar la experiencia Parresía, superando estereotipos y hegemonías sobre los contextos de encierro. Esta experiencia permitió a lxs estudiantes una nueva aproximación al diseño, promoviendo un enfoque más humano y comprometido.

### *¿Cómo transforma la máquina de producción de subjetividades nuestras experiencias e identidades?*

Nosotrxs nos situamos en el espacio de quienes generan una demanda que provoca encuentros en lugares inesperados. Ese lugar es la máquina, una máquina que no solo es territorial, sino también una máquina de guerra que agencia materiales diversos y complejos.

Esta máquina es un sistema en el que se entrelazan procesos de producción tanto tangibles como intangibles. En ella, lo que se ha producido en parresía –escritos, estampados, textiles, entre otros– se convierte en un testimonio de la complejidad de nuestra experiencia colectiva. Cada uno de estos productos representa no solo un resultado material, sino el emergente de un proceso más amplio que involucra la creación de subjetividad.

Dentro de esta máquina, se generan condiciones para re-capturar y re-codificar intensidades, transformando emociones y experiencias en formas visibles y sonoras.

Este proceso no es meramente mecánico; es un acto de resistencia y afirmación que desafía las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas. A través de la creación, se establece un espacio donde cada persona puede retratar sus vivencias, sus luchas y sus aspiraciones, reconfigurando así la forma en que se percibe y se representa la realidad.

Este entorno crea un terreno fértil para la aparición de nuevas narrativas y formas de resistencia, donde la diversidad se convierte en un elemento clave en la construcción de identidades inclusivas.

Es en la universidad pública donde este proceso es posible, porque es el lugar ideal para cultivar el deseo de aprender y crear. Este impulso no se limita a la adquisición de conocimiento académico, sino que se expande hacia la innovación y la transformación social. En este contexto, el deseo no debe ser percibido como un fenómeno individualista, sino más bien como un flujo dinámico que se despliega a través de las interacciones sociales, enriqueciendo la producción de conocimiento colectivo. Así, tanto la máquina de producción de identidades como la universidad pública se convierten en espacios interconectados, donde se forjan alianzas y se construyen futuros más equitativos, poniendo de relieve la importancia de la colaboración y la creatividad en el desarrollo de una sociedad más justa y plural.

\* Arq. Sonia Leanza, Especialista en Educación, FFHA - UNSJ, 2012. Docente, extensionista, Rectorado - UNSJ.

Ps. Marco David Moroni. Becario Doctoral del CONICET. Docente investigador FFHyA - UNSJ.

DG. Silvina Roldán, Profesora Universitaria, Universidad de Mendoza. Docente, extensionista, FAUD - UNSJ.

## Referencias bibliográficas

- Antony, C. (2007). *Mujeres invisibles: Las cárceles femeninas en América Latina*. Recuperado de <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/mujeresdelincuentes.pdf>
- Arfuch, L., & Devalle, V. (2009). *Visualidades sin fin. Imagen y Diseño en la sociedad global*. Editorial Prometeo
- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Ediciones Taurus.
- De la Iglesia, M., & Rodríguez, G. (n.d.). *Los procesos de subjetivación-desubjetivación en instituciones cerradas*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946025>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Ediciones Pre-Textos.
- Devalle, V. (2009). *La Travesía de la Forma. Emergencia y consolidación del diseño gráfico*. Argentina. Paidós.
- Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión* (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Ediciones Siglo XXI
- Foucault, M. (2011). *La Parresía*. Editorial Gedisa
- Guattari, F. (1992). *Caosmosis*. Editorial Manantial
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid. Traficante de sueños.
- Herrera, P., & Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión* (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kalinsky, B. (2016). *La cárcel hoy: Un estudio de caso en Argentina*. Revista de Historia de las Prisiones, N 3, 19-34.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Editorial Manantial
- Ledesma, M. (2003). *El Diseño Gráfico una voz pública*. Editorial Argonauta
- Mathiesen, T. (2003). *Juicio a la prisión*. Buenos Aires: Ediar.
- Mendiburu, M. B. (2017). *Juventudes criminalizadas: Intervenciones institucionales desde la participación y protagonismo juvenil*. Crítica y Resistencias: Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos, 4. Recuperado de <http://criticayresistencias.comunis.com.ar>
- Nari, M. y Fabre, A. (2000). *Voces de Mujeres Encarceladas* Edit. Catálogos, Buenos Aires
- Santos, B. de S. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo XXI
- Scarfó, F., Albertina, I., & Dappello, V. (2014). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de derechos humanos*. En Cultura y educación en derechos humanos en América Latina. João Pessoa-PB-Brasil: Editora da UFPB.
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias*. Universidades, (67), enero-marzo.



# Autoevaluación como herramienta de reflexión para docentes en el aula universitaria de primer año

## Resumen

Este trabajo fue realizado en el seminario integrador de la especialización de docencia universitaria en el presente año. Plantea líneas de acción respecto de problemáticas que tienen que ver con la reflexión acerca de las propias prácticas docentes, para la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que se plantea desde la autoevaluación una alternativa para repensar nuestras acciones con el fin de proponer nuevos entramados pedagógicos para las aulas universitarias, particularmente dirigido a estudiantes de primer año de la carrera de Arquitectura y Urbanismo. Como arquitecta y estando en proceso de formación docente universitaria continua, resultó necesario poder indagar y ahondar en estos procesos. Siendo el objeto de reflexión la asignatura Introducción al Pensamiento Proyectual (IPP) del primer nivel del Área de Teoría Historia y Crítica Arquitectónica de la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la FAUD-UNSJ.

**Palabras clave:** Autoevaluación, buenas prácticas docentes, pensamiento crítico, reflexión

## Objetivos

1. Realizar un diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Introducción al Pensamiento Proyectual (IPP).
2. Observar la información obtenida sobre el abordaje de las prácticas para la mejora continua en el desempeño de la formación.
3. Diseñar dos dispositivos para enriquecer y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de primer año.

## Introducción

En nuestro rol como docentes universitarios de la FAUD-UNSJ, podemos identificar la necesidad de propiciar momentos de reflexión sobre lo curricular, específicamente al momento de observar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando terminan de cursar la asignatura. Urge revisar las propuestas de enseñanza que se desarrollan en el primer nivel de la carrera, dado que es necesario que algunas estrategias pedagógicas vinculadas a la comprensión lectora sean acompañadas por todas las asignaturas del primer nivel. Lo que acentúa dicha problemática es detectar las dificultades que tiene el desempeño de un estudiante de primer año que eligió estudiar una carrera proyectual y no ha construido sólidos hábitos de lectura. Es preciso señalar aquí que, IPP es la primera materia del área de teoría, historia y crítica arquitectónica, dentro del plan de estudios, netamente teórica. Inferimos que parte de las estrategias que llevamos adelante no son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora y, nos ocupa intentar revertir esta situación.

Introducción al Pensamiento Proyectual (IPP), pertenece a la carrera de Arquitectura y Urbanismo que depende del Departamento (DAU) del mismo nombre de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Es preciso señalar que la carrera inició como escuela de arquitectura en la Facultad de Ingeniería (FI) y se decreta como Facultad en el año 1983. Así mismo en el año 1995 se crea la carrera de Diseño Industrial (DI) y cinco años posteriores la tercera carrera, Diseño Gráfico (DG), consolidándose como la Facultad que tenemos hoy. En ese sentido la Universidad Nacional de San Juan también se desprende en un proceso similar de la Universidad Nacional de Cuyo de la provincia de Mendoza y se funda finalmente como tal en el año 1973. Este aporte suma al contexto histórico, describirlo habilita a pensar desde dónde venimos.

IPP es una materia de primer año en conjunto con otras seis materias que conforman el “nivel 1” y nace con el plan de estudio del año 2008 (Ordenanza N.º 1/2008-CD-FAUD), que está vigente, estriba del Área de Teoría Historia Crítica de la Arquitectura siendo una de las cuatro áreas que componen dicho plan de estudio (figura 1).



Nuestra asignatura tiene un despliegue anual, cuenta aproximadamente con una inscripción media de 260 estudiantes, el equipo docente está compuesto por un docente titular, una docente adjunta, cuatro jefes de trabajos prácticos (pertenecen a este grupo) y dos ayudantes estudiantes. Las clases se dictan los lunes de 14:00 a 16:00 horas, las exposiciones teóricas se realizan en el aula magna con todas las comisiones juntas y las actividades prácticas se dividen en cuatro comisiones de trabajo, éstas se realizan en las aulas tipo taller y las consultas se dan en contraturno todos los jueves de 11:00 a 12:30 horas. La comunicación institucional se logra a través de un blog de cátedra incluido en la página web de la facultad página de la facultad. También se utiliza el aula virtual que está dividida en cuatro clases, una para cada comisión. Como docente, estoy a cargo de la comisión número dos, denominada “Comisión Salmona”, en referencia al arquitecto colombiano Rogelio Salmona (1927-2007). Durante el cursado, tanto la obra arquitectónica como el pensamiento de Rogelio Salmona sirven como caso de estudio.

La asignatura resulta clave en la formación del futuro profesional porque aporta conocimientos teóricos, históricos y prácticos referidos a la disciplina arquitectónica especialmente el pensamiento proyectual de referentes y busca a partir de la reflexión, que el estudiante en los últimos niveles pueda construir su propio saber proyectual de manera crítica. A continuación, se comparten algunos objetivos de la planificación 2022 de la asignatura:

- Introducir al estudiante en el conocimiento y comprensión de los saberes y prácticas de la disciplina arquitectónica.
- Introducir al manejo, interpretación y crítica historiográfica de la cultura arquitectónica latinoamericana como aproximación al pensamiento proyectual.

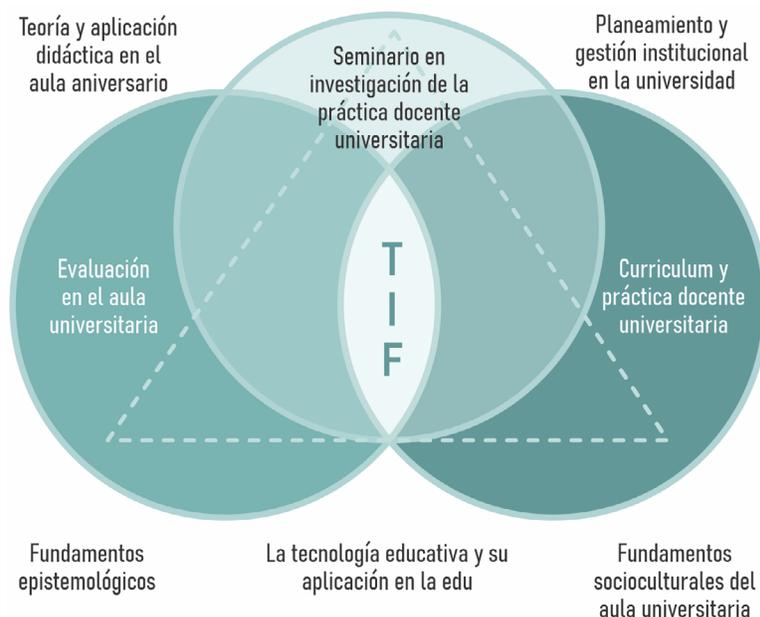
Introducidos en este contexto de enseñanza se hace urgente “reflexionar sobre nuestro propio hacer” (Anijovich, 2018) en nuestro rol como docentes de la educación superior, y con ello intentar afianzar el desempeño académico en todas las dimensiones que atraviesan nuestro trabajo y que habiliten formular interrogantes que guíen los procesos críticos de nuestro hacer, a su vez es de destacar la necesaria tarea de atravesar este proceso con los pares docentes para fortalecer y enriquecer la formación del equipo de cátedra (Anijovich, González, 2001).

A modo de resumen, se destaca que la implementación de prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares conlleva un cambio en la dinámica de la clase donde, a partir de una interacción del alumno con sus producciones y procesos propios, y también con sus compañeros, se busca lograr la consolidación de los contenidos en pos de una mejora de los aprendizajes y las prácticas docentes. (Anijovich, González, 2001, p.73)

En el desarrollo incluiré en principio los abordajes teóricos que aportan a la discusión, los cuales fueron tomados del cursado de la especialización en docencia universitaria cohorte (2020-2022) del departamento de posgrado de la FFHA-UNSJ, continuando con las líneas de acción de las propuestas.

## Desarrollo

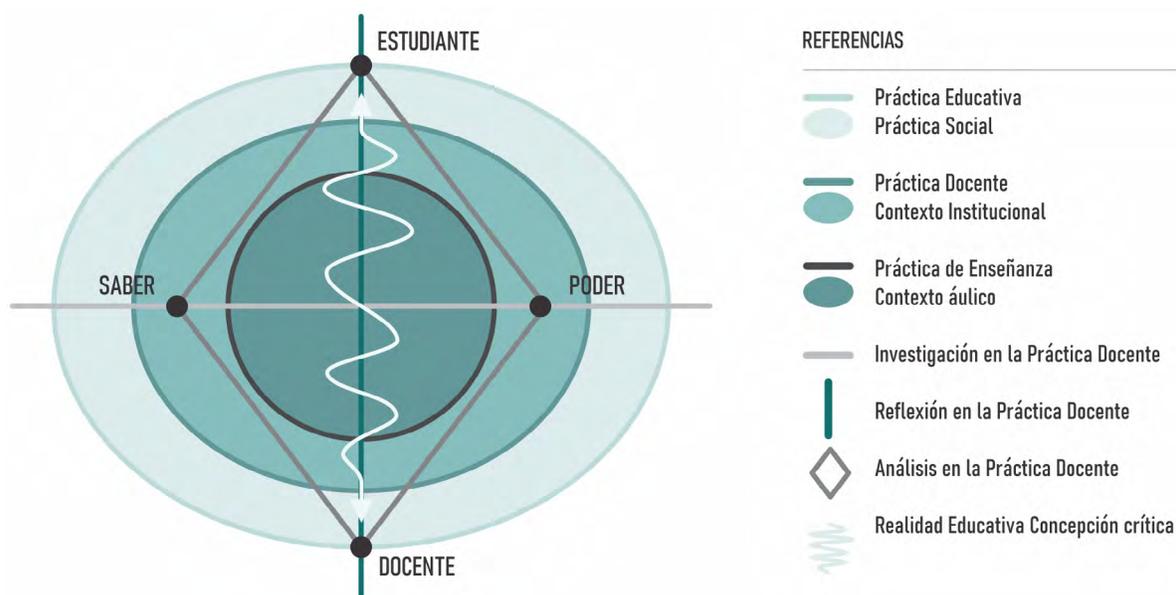
Haré hincapié de manera directa con tres módulos en particular: 1- Seminario de investigación en la práctica docente. Este módulo da cuenta de los elementos constitutivos del hacer que nos convoca, tomando sus dimensiones claves, desde el cómo y el rol de quienes. 2- Evaluación en el aula universitaria. Este módulo se trabaja ejemplos de dispositivos para el proceso de evaluación. 3- Currículum y práctica docente universitaria. Este módulo tiene injerencia en los abordajes de la planificación de cátedra (figura 2).



De manera indirecta trataré lo trabajado en el módulo, fundamentos epistemológicos, que me permitió repensar sobre el problema de nuestra formación desde el dónde y cómo aprendemos las y los docentes. Para situarnos en el contexto áulico la referencia es a partir del módulo de fundamentos socioculturales del aula universitaria, es el contenido reflexivo que permite abordar el aula desde el dónde y desde el quiénes. De los dos módulos, “Teoría y aplicación didáctica en el aula universitaria” y “Tecnología educativa y su aplicación en la EDU”, destaco su especificidad resolutoria que pude usar con distintas herramientas específicas en el propio cursado del ciclo lectivo vigente, aportando en el aula con los estudiantes, ya que es allí donde me desempeño como jefe de trabajos prácticos. A su vez, recalco la amplitud y accesibilidad para poder en poco tiempo usar algunas herramientas sencillas que facilitaron mi práctica. Y por último, el módulo “Planeamiento y gestión institucional en la universidad” termina de complementar el proceso por el cual puedo inscribir mi línea de acción desde un enfoque del planeamiento estratégico situacional (Matus, 1989).

Del seminario de investigación en la práctica docente, definí las categorías conceptuales de la práctica docente que plantean el escenario con todos sus actores y elementos constituyentes al problema general de la enseñanza-aprendizaje. Las mismas fueron tomadas del texto, “Investigación y autoevaluación de la práctica: Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza” (Enriquez, Pandiella, 2021). Como resultado pude construir la siguiente gráfica síntesis (figura 3) que fue vinculada a partir del material de estudio propuesto y fui sumando los tópicos centrales de los módulos anteriores que dieron sustento teórico

a la problemática de la autoevaluación que, si bien antes aparece como concepto, fue en esta instancia que pude resignificarla como objeto de estudio y análisis. Sin descartar otras posibles relaciones, el siguiente esquema es más que plausible y la problemática se concentra en la figura geométrica romboidal.



El esquema manifiesta las relaciones entre las prácticas de enseñanza que se realizan y los diversos contextos que las contienen, sin dejar de lado los actores claves que participan. Estudiantes y docentes que reflexionan o debieran reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente tensionados por el saber, en este caso la asignatura introducción al pensamiento proyectual y la relación de poder que conlleva, como lo señalaba Gentili (2009) “El monopolio del conocimiento constituye una de las más brutales formas de monopolización del poder y, por este motivo, debe ser democráticamente evitado en toda sociedad justa” (p.54). Es importante, que la enseñanza se democratice y sea accesible hacia una mayor cantidad de personas posibles impidiendo la exclusión de los sectores más empobrecidos. Todas estas categorías se articulan a través de analizar la práctica educativa que es el problema al que me remito, estableciendo en el centro, la realidad educativa, como el eje que no es lineal que es dinámico y cambiante en el tiempo, cada vez con mayor frecuencia de cambio e influenciado en la actualidad a los escenarios pos pandémicos. La concepción de un pensamiento crítico también es un posicionamiento que intentamos introducir en IPP, siendo conscientes que, en primer año, debe quedar planteada debido al reciente ingreso a la educación superior.

Este análisis que es el rombo azul de la figura lo inscribo como una condición de introducirnos desde las categorías conceptuales al problema de la autoevaluación. Porque una de las principales acciones que forman parte de este proceso es la observación y en este caso la autoobservación.

Debido a que la autoevaluación se preocupa más por ayudar a mejorar la calidad de la acción educativa que en certificar la utilidad, se pueden adoptar modelos cualitativos que por su flexibilidad y apertura estimulan el protagonismo de los sujetos involucrados en todo el proceso evaluativo. (Enriquez, Pandiella, 2021, p.158)

El estudio sobre la elaboración de la planificación de cátedras desde lo estudiado en módulo de “Curriculum y práctica docente universitaria” resultó preciso para poder componer el problema de la autoevaluación de manera significativa dando sentido a los nuevos debates sobre el currículo universitario (Camilloni, 2018). Dicho esto, puedo profundizar el problema de conocimiento sobre nuestra práctica docente en el aula universitaria, entendiéndola como tramas que se entretajan y a medida que van creciendo, cambian su forma inicial. Este proceso es posible debido a un pensamiento crítico (Freire, 1967) y la creatividad, cuerpo teórico clave dentro de nuestras disciplinas proyectuales. Por lo que cito la planificación de IPP (Giudici, 2023) con respecto a la enseñanza creativa-crítica y reflexiva:

La actividad de proyectar consiste en un proceso de equilibrio en diversos niveles, entre el sistema de conocimientos del diseñador y los datos del problema, interconectados mediante un proceso, al que se puede considerar eminentemente creativo. Desde la práctica docente se presenta un desafío, el de estimular las rutas del pensamiento y los mecanismos emocionales que hace que los estudiantes lleguen a construir planteos creativos. (p.04)

Define creatividad, y la práctica docente como practica social subsumida en la triada de docente, estudiante y el conocimiento (Houssaye, 1988), no sin tener en cuenta lo que plantea Camilloni (2018) los triángulos como una metáfora de la lógica del análisis, que habilita, pero puede cerrar el debate de su complejidad. Y es, desde esa interrelación que se pretende partir como ya señalaron varios autores respecto de la construcción de conocimiento.

Con respecto al módulo “Evaluación en el aula universitaria”, se presentó una serie de instrumentos y estrategias de evaluación de acuerdo con las particularidades de cada aula universitaria, en mi caso un aula de primer año. En ese sentido poder profundizar en la evaluación con enfoque formativo (Stufflebeam, 1978), tanto como sujeto docente y sujeto cursante.

Asimismo, se distingue la evaluación formativa, en la que el docente utiliza los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza y, formadora, cuando es el cursante quien utiliza la información recogida durante el proceso para reflexionar y mejorar su propio proceso de aprendizaje. (Avolio de Cols, 1987, p.1)

En palabras de Santos Guerra (2017), en su libro, *Evaluar con el corazón*, explica su posicionamiento con el cual suscribo.

En primer lugar, porque se evalúa el trabajo realizado por personas y porque son personas quienes realizan la evaluación. No somos, unos, máquinas de enseñar y, otros, máquinas que son revisados en su funcionamiento. En segundo lugar, porque quiero romper la idea de que la evaluación es un fenómeno meramente técnico son que en él influyen elementos de carácter ético. Por último, porque pretendo subrayar el hecho de que hay muchos sentimientos y emociones que se entrecruzan en la evaluación. Y muchas consecuencias que afectan, sobre todo, a la autoestima y al autoconcepto. (p.11)

Atravesando un aspecto humano que, fortalece la idea de la autoobservación como reflexión imperiosa que conecta sobre todo con la idea del autoconcepto. Del reconocerse como sujeto que también se evalúa, cuando evalúa. “La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes” (Litwin, 2017, p.16).



Además, resulta necesario sumar referencias teóricas que invitan a seguir pensando en futuros escenarios motorizados por desafíos dentro de los equipos de cátedra, claustro docente, estudiantes y autoridades institucionales acerca de las implicancias en los procesos de evaluación para la mejora de las practicas docentes y los aprendizajes.

Transformamos la evaluación en un acto de construcción de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno, a partir de conocer la buena resolución -la del experto-, construye su propio conocimiento referido a la actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades. En otras oportunidades, compartir con los estudiantes la construcción de criterios evaluativos para las evaluaciones, reconociendo en todos los casos su valor frente al conocimiento, genera un auténtico desafío a la hora de evaluar y recupera la evaluación como un nuevo lugar posibilitador de la buena enseñanza. (Litwin, 2017, p.32)

Por último, cabe señalar que el diseño de los dispositivos pertenece a métodos cualitativos de auto observación.

Debido a que la auto-evaluación se preocupa más por ayudar a mejorar la calidad de la acción educativa que en certificar la utilidad, se pueden adoptar modelos cualitativos (estudio de casos, de grupos, investigación-acción, etc.) que por su flexibilidad y apertura estimulan el protagonismo de los sujetos involucrados en todo el proceso evaluativo. (Enriquez, Pandiella, 2021, p.158)

Dentro de las líneas de acción propuse construir dos instrumentos de evaluación, el primero relacionado a un autoinforme que denominé “Bitácora personal de seguimiento” y el segundo un “grupo de discusión”.

Este tipo de informe es similar a las hojas de autclasificación, porque es escrito y está preparado para él o la docente, pero difiere de estas últimas en el hecho de que estos informes normalmente utilizan un formato abierto que consiste en respuestas a preguntas relacionadas con la educación que brinda a sus estudiantes. El autoinforme generalmente proporciona información más extensiva que una escala de clasificación. (Enriquez, Pandiella, 2021, p.90)

Y dentro de los modelos de autoevaluación docente considero pertinente ocuparme sobre el Modelo de la práctica reflexiva. (Enriquez, Pandiella, 2021). El modelo contempla tres etapas. La primera, la sesión de observación y registro anecdótico de las actividades realizadas; la segunda, el encuentro entre quien observa y quien es observada destinada a realizar una conversación reflexiva para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir la significatividad y la coherencia de la práctica observada; y la tercera, el encuentro dialógico de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y conveniente, en esta etapa se pueden registrar nuevas observaciones. Este modelo requiere de otras personas (supervisores, colegas de la misma facultad o algún directivo). La evaluación culmina con la formulación de un juicio de valor profundamente comprensivo de una realidad. En este caso, la participación del o la profesora en el diseño, desarrollo y proyección de la tarea educativa posibilita la construcción de juicios ajustados que enriquecen el proceso formativo.

En síntesis, la Bitácora personal de registro se planea en los siguientes momentos: Primer momento: escritura de auto observación en la bitácora personal de lo efectivamente ocurrido en la clase. Segundo momento: comparación entre el momento uno y lo planificado para cada encuentro. Tercer momento: en la reunión de catedra semanal compartir las anotaciones y comparaciones con todos los integrantes de la cátedra para la

puesta en común. Cuarto momento: Valoraciones finales, reflexión de todo el proceso compartido y puesta en común de las propuestas surgidas como resultado de la revisión y discusión de la autoobservación y las observaciones colectivas.

En base a los ejemplos y de acuerdo con sus cualidades se propone un esquema de autoobservación con raíz en el autoinforme contextualizado en mi ámbito de trabajo, destacando los cuatro momentos que enuncie anteriormente y tratando de registrar toda la información posible y útil en cada encuentro como muestra la figura 5.

Clase N°	Fecha N°	Hora de Inicio	Hora de Cierre	Estudiantes N°
Taller (lugar) N°		Nombre del Docente		Comisión N°
Modalidad				
Momento 1: Secuencia didáctica de la clase	Contenidos a desarrollar, previamente planificados			
Momento 2: Registro de lo sucedido en la clase	Descripción de lo sucedido en la clase:			
Momento 3: Registro de la reunión de cátedra	Anécdota particular:			
Momento 4: Reflexión final de todo el proceso y propuestas	Reflexión individual:			
	Recomendaciones de lo compartido con el equipo de cátedra:			
	Valoraciones finales:			

El segundo instrumento, tiene que ver con poder autoevaluarnos como docentes, pero también como sujetos cursantes que apelan a la evaluación como comprensión: dimensión crítica-reflexiva (Santos Guerra, 2017). En este caso diseñe una clase de devolución parte de las y los estudiantes basado en un grupo de discusión, material que proviene del módulo “Evaluación en el aula universitaria”. Tiene que ver con los trabajos grupales por parte de las y los estudiantes para auto evaluarnos.

“Cuando los docentes nos autoevaluamos y la información proviene de los/las alumnos/as” (Steiman, 2019, p.155). A este instrumento lo llame: Introducción al Pensamiento Proyectual, ¿Puede cambiar? La actividad se centra básicamente en una discusión que será propuesta para el último día de clases de la materia de cada ciclo lectivo. Es una actividad en grupo, para tener coherencia con lo transitado en el año, dichos grupos pueden variar y tendrá un mínimo de ocho integrantes, su desarrollo se hará en formato taller en un promedio de ciento veinte minutos, que es el tiempo que dura la clase. Serán dos instancias, en principio la discusión se planteará hacia el interior de cada grupo con consignas presentadas por parte del docente y por último cada grupo compartirá lo trabajado con toda la clase en formato seminario. Cada responsable JTP, tomara apuntes de las ideas que allí se expresen, para poder comunicarlas luego en la reunión de cátedra con todo el equipo. Con la función de tomar algunos lineamientos que permitan ir repensando la planificación del próximo año.

Este instrumento tiene como elementos, consignas de actividades para que desarrollen las y los estudiantes y puedan comunicar de manera colaborativa con sus pares, y su experiencia durante el año del cursado de la

asignatura. El propósito de esta es poder conocer sus opiniones y observaciones de una manera lúdica que una encuesta abierta o cerrada, más allá de las adjetivaciones, los ejemplos que propone Steiman pueden resonar de manera propositiva y asertiva superando solo la dimensión cualitativa. “Con el objetivo de recabar información respecto de la enseñanza por parte de los alumnos/as” (Steiman, 2019). El autor propone grupos de discusión que se autorregulan y organizan entre sus participantes, esto puede aportar mejores respuestas. El instrumento propone las consignas de las actividades, y por supuesto el tiempo de desarrollo. Cabe aclarar que el docente no formara parte de las discusiones y en lo posible evitara la presencia en el momento de la primera actividad. Las especificidades se expresan en la figura 6.

## Conclusiones

Para arribar hacia algunas conclusiones destaco el ejercicio de hacer una reconstrucción de lo atravesado en todos los módulos a lo largo de toda la carrera de especialización, es así que, observando el recorrido comprendo el problema de las prácticas evaluativas como el entramado que contiene los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este camino propuesto, busco trabajar la autoevaluación desde una mirada introspectiva pero también ejerciéndola no solo como docente, sino también como estudiante de posgrado.

En el diseño de los instrumentos, fue vital volver al inicio de los elementos de la planificación, desde el marco teórico referencial donde se enmarca el posicionamiento del equipo de cátedra o de quienes diseñan la planificación, sujeto a un sistema educativo donde considero importante tener en cuenta conceptos que nos trae Díaz Barriga (2023) o Sousa Santos, (2005) en su epistemología del sur. En el encuentro con las y los estudiantes en el campo de la evaluación pude advertir la necesidad de proponer un ejercicio que sólo depende de mi rol como JTP, es decir mirarme y mirarnos entre docentes sobre nuestras prácticas específicas dentro del aula. A su vez, el impulso que promueve esta propuesta tuvo que ver con entender que a veces el estudiante precisa un acompañamiento guiado que articule la transición del paso de nivel de educación medio al superior.

Comprenden, no comprenden, están de acuerdo, no lo están. La vida mental no se suspende porque es el profesor el que habla. Tampoco responden todos de la misma forma cuando la enseñanza es «activa». Algunos aceptan el desafío de buena gana, a otros les genera ansiedad y esta debilita su autoconfianza y dificulta su participación en la clase. (Camilloni, 2018, p.18)

En el sentido de la cita, considero de valor adherir a la postura de los autores que intentan trabajar en este desarrollo, es decir concebir a la evaluación como una oportunidad, (Anijovich, Cappelletti, 2017), así mismo como una acción que no está al final de cada experiencia, sino que va siendo en el camino desde el inicio, que acompaña el proceso de manera continua. “Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (Alvarez Mendez, 1996).

Celman Susana y Camilloni Alicia señalan, que se pretende sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, en ese sentido, urge reflexionar en la evaluación en las aulas universitarias como espacios creadores de conocimiento que, dentro de la enseñanza y el aprendizaje en las academias, debiéramos apelar a aprender a pensar, (Segato, 2021) a repensar en función de nuestras prácticas docentes y a poder interrogarnos con cierta libertad. En el sentido de ésta búsqueda, es que me planteo en mi rol de arquitecta, que los espacios educativos tienen que ser ambientes propicios para que se desarrollen esas prácticas y no me refiero solo



## IPP ¿Puede cambiar?

### Grupo de Discusión

#### Reflexiones sobre el cursado

#### Comisión 2 - ROGELIO SALMONA

JTP responsable Arq. Ivone Gabriela Quispe

Nombre del grupo:

[www.ipp.faud.unsj.edu.ar](http://www.ipp.faud.unsj.edu.ar)

#### ACTIVIDADES

1. Responder por grupo las consignas, luego de la discusión interna.
2. Expresar las ideas resultantes con los demás grupos de la comisión.

#### ETAPAS

Para el punto 1, tienen 60 minutos.

Para el punto 2, 45 minutos.

Por último, 15 minutos para compartirlas con la docente.



#### OBJETIVOS

- Reflexionar respecto de la experiencia en las clases.
- Construir relatos escritos y orales grupales.
- Compartir sentires y pensares del proceso.

#### CONSIGNAS

Enumere tres aspectos sustancialmente positivos de la cursada

Enumere tres aspectos negativos de la cursada.

Propongan un cambio necesario en la cursada.

Si esta cátedra fuera...

- una película, ¿cuál sería y por qué?
- un estado del tiempo, ¿cuál sería y por qué?
- un color, ¿cuál sería y por qué?
- un personaje histórico, ¿cuál sería y por qué?
- un juguete, ¿cuál sería y por qué?

a lo constructivo material, hago referencia al ambiente resonador social, cultural histórico, atendiendo a las problemáticas de nuestros tiempos, sus demandas y el contexto que albergan nuestras universidades argentinas.

Creo que un profesor tiene que recordar todas las disculpas que recibió a lo largo de la vida para, disculpar y dar caminos a los intereses a los tiempos de sus discípulos. ¿Cómo no va a ser benigno el ambiente donde se debe pensar? Tiene que ser benigno, tiene que haber tiempo tiene que haber ocio. No tiene que ser un ambiente productivista, porque el pensamiento no tiene una finalidad productivista. (Segato, 2021, p.125)

La autora trae dos cuestiones por lo menos que considero importantes, la primera, tiene que ver con el llamado de atención de ponernos en el lugar de las y los estudiantes que alguna vez fuimos, y las posibilidades que recibimos cuando fuimos evaluados y nos recuerda muchas otras, cuando sucedió lo contrario. Por eso el énfasis sobre la acción de auto evaluarnos como docentes responsables de un aula que tiene que guiar a estudiantes que están empezando una carrera universitaria.

Estimo que vamos en camino y somos muchos las y los docentes que estamos convencidos que podemos tener un modelo educativo de educación superior que se reinventa, se hace preguntas y revisa críticamente sus acciones para transformar con el fin de mejorar. Concluir circuitos de formación abonan semillas para que sigan su curso y den sus frutos.

\* Arquitecta por FAUD-UNSJ, especialista en docencia universitaria por la FFHA-UNSJ. Docente investigadora en IDIS FAUD-UNSJ. Becaria doctoral del CONICET.

### Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., González, C. (2001). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique grupo editor.
- Anijovich, R., Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al que-hacer en el aula*. Aique grupo editor.
- Avolio de Cols, S. (1987). *Estrategias claves para la evaluación con enfoque formativo*. Marymar editores.
- Camilloni A. (2018). Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(2), 12-23.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5951>
- Canal Instituto Nacional de Formación Docente (02 de octubre de 2018) *Rebeca Anijovich Práctica Reflexiva*. [Archivo de Vídeo]. YouTube.<https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc&t=3s>
- Catedra IPP. (2023-2024). *Planificación de cátedra. Introducción al Pensamiento Proyectual*. FAUD-UNSJ.
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). Manual APA 7a edición. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-apa-7...>
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Ed. Laboratorio de políticas públicas.
- Enriquez, P., Pandiella, S. (2021) *Investigación y autoevaluación de la práctica: Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza*. 1a ed. Universidad Nacional de San Juan.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos. *Revista iberoamericana de Educación*. N.º 49 (2009), pp. 19-57
- Matus, C. (12 julio 2021). Seminario sobre Planificación Estratégica Situacional y Pensamiento Estratégico. Matus, Carlos. *La planificación situacional: el Momento Estratégico (1988)* ([youtube.com](https://www.youtube.com))
- Quispe, I. G., Giudici, F., Núñez, A., Torres, C., & Vedia, M. (2022). Reflexiones acerca del trabajo en el aula-taller para comprender un texto disciplinar. *Trayectorias Universitarias*, 8(15), 110. <https://doi.org/10.24215/24690090e110>
- Rama Viale, C. (2006) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización. En; Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. IESAL. UNESCO
- Santos Guerra, M.A. (2017). *Evaluar con el corazón: De los ríos de la teoría al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo
- Siemens, G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el 07 de marzo del 2022 de Siemens (2004)-Conectivismo - Documentos de Google
- Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila editores.



**Puente D**

Revista de Investigación y Extensión

Número 1

Publicación de la  
Facultad de Arquitectura,  
Urbanismo y Diseño  
de la Universidad  
Nacional de San Juan

Noviembre de 2024

# puente

Revista de  
INVESTIGACIÓN  
y EXTENSIÓN

