

- Galvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 17-28. Consultado en Marzo 12, 2014 de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_01.pdf
- Porta, L.; Sarasa, M. C.; Alvarez, Z. (2010). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, N° 3, Año 2, EUDEM-CIMED, Mar del Plata.
- Pruzzo, V. (2010). La formación docente como acción política. *Revista de Educación*, Año 1, N° 1, pp. 43-54. Facultad de Humanidades, pp. 181-210, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata
- Sanjurjo, L. (2010). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, Año 2, N° 3, pp. 71-84, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata
- Vain, P. (1998, octubre) La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Convocatoria CONEAU para la realización de trabajos teórico-metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

El impacto de la proyectualidad como estrategia de enseñanza fuera del eje disciplinar

Alejandra Macchi
Carolina Díaz Azorín
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
almacchi@gmail.com

Enseñar y aprender en la Educación Superior
Informe de proyecto
Didáctica, proyectualidad, narrativa

Resumen

El proyecto, como actividad didáctica, se instala como un ejercicio de simulación mediante el cual adquirir competencias vinculadas a la capacidad de estructurar un problema y de coordinar las más diversas contribuciones profesionales para encontrar una solución y evaluar las consecuencias (Chiapponi, 1999). Así, el proceso generativo y las lógicas que permiten abordarlo asumen un rol central en la enseñanza del diseño. Esta lógica permite producir y validar las operaciones de la práctica a la que está destinada y generalizar estructuralmente esa práctica. Su

principal objetivo es el de orientar respecto a la solución de problemas dentro de un espacio pedagógico libre en el que el proceso es más que el resultado. La actividad práctica se presenta como un eje primordial, constituye un espacio de síntesis e integración y asumiendo un rol protagónico en la construcción del aprendizaje.

Considerando que en estas carreras se genera un otorgamiento de un sentido proyectual a las prácticas de las asignaturas de las áreas no centrales o aportantes, (Martínez, 2011), buscamos conocer, en el marco de una experiencia didáctica que se desenvuelve por fuera de la dinámica de las asignaturas con eje en la proyectualidad, los diferentes planos en los que se despliega el pensamiento proyectual y el modo en que sus tipos de razonamiento y características definitivas son puestos en juego.

A partir de la ponderación de la enseñanza proyectual como uno de los problemas más complejos de la enseñanza (Litwin, 2007), y en el marco del trabajo profesional de Especialización en Docencia Universitaria, este trabajo explora el modo en que la proyectualidad impacta como estrategia de enseñanza indirecta fuera del eje disciplinar observando aquellas potencialidades que la hacen estratégica en contextos de aprendizaje diversos, en relación a áreas disciplinares disímiles y a sus prácticas inherentes.

Abstract

The project, as an educational activity, is installed as simulation exercise whereby acquire skills relating to the ability to structure a problem and coordinate the diverse professional contributions to find a solution and evaluate the consequences (Chiapponi, 1999). Thus, the generative process and logic that allow to approach assumes a central role in design education. This logic allows to produce and validate the operations of the practice which is intended to generalize the practice and structurally. Its main objective is to guide about troubleshooting in a free educational space where the process is more than the result. Practical activity is presented as a linchpin, is a synthesis and integration space and assuming a leading role in the construction of learning.

Whereas in these career grant of a planning practices of the subjects of non- core areas or contributors, (Martinez, 2011) meaning is generated, we seek to know, as part of a learning experience that develops outside the dynamics in subjects with axis projectuality, different planes in the projective thinking and how their types of reasoning and defining characteristics are brought into play unfolds.

From the consideration that teaching projective as one of the most complex of teaching problems (Litwin, 2007), and in the context of professional work Specialization in University Teaching this paper explores how the projectuality hits as strategy indirect teaching off-axis

observing discipline those who do strategic potentials in different learning contexts, in relation to dissimilar subject areas and their inherent practices.

El Diseño Industrial como Disciplina

El Diseño Industrial (DI) se ubica dentro de la rama de las Ciencias Aplicadas, haciendo hincapié en la formación profesional. Tiene características interdisciplinarias, ya que siendo una actividad que se sitúa entre el campo de la creación y el campo de la técnica, integra conocimientos humanísticos y conocimientos científicos.

La actividad del diseñador se centra en la noción del proceso de diseño, caracterizado por un tipo de pensamiento denominado proyectual que genera un concepto que deviene en objeto a partir de un modo particular de observación, reflexión y acción. La actividad de dar forma y determinar los atributos de los objetos del entorno material es natural al ser humano y por lo tanto se remonta a sus orígenes. La generación de objetos es resultado de la acción conjunta de dos facultades inherentes al hombre: la facultad de combinar imágenes (imaginación) y la facultad del lenguaje y el proceso conceptual resultante del mismo (Salinas Flores, 1992). El proceso proyectual implica una síntesis a partir de datos pertenecientes a múltiples disciplinas, como las ciencias lógicas formales, las ciencias humanas, la estética, el pensamiento filosófico, la tecnología, etc. que se articulan entre sí y confluyen en la actividad de diseñar.

En la actualidad, existen miradas desde la disciplina que pugnan por encontrar un espacio epistemológico específico para el Proyecto. En este sentido, Roberto Doberti (2005) considera que los campos de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo resultan siempre difíciles de catalogar, o de ubicar en un cuadro o taxonomía, sin que resulten impropios o parcializados los lugares que se les asignan.

“Sea en el esquema diádico (Arte y Ciencia) o en el tríadico (Arte, Ciencia y Tecnología) el caso es que las prácticas proyectuales (me estoy refiriendo a la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo, tanto en sus dimensiones operativas como reflexivas) no se incluyen en ninguna de las categorías señaladas” (Doberti, 2005)

Ante ello, propone una Cuarta Posición que implica un modo específico y primordial de mirar y operar la realidad. De este modo, el Proyecto asume el mismo rango o valor identificatorio y primordial que tienen la Ciencia, el Arte y la Tecnología, ya que no puede subsumirse en ninguna de las otras posiciones, ni es una mezcla o combinación de ellas.

El Conocimiento Proyectual

La estructura curricular de las carreras proyectuales organizada desde una perspectiva disciplinar implica el enfoque del objeto de estudio desde diversas áreas, muchas veces a cargo de expertos de diferentes disciplinas que le confieren un modo particular de apropiarse del conocimiento propio de su recorte disciplinar. Sin embargo, la enseñanza del diseño requiere para su desarrollo de una teoría, un método y en definitiva una caracterización del conocimiento referido a los procesos proyectuales.

La consolidación de las metodologías proyectuales se da a partir de mediados del siglo XX, en paralelo con el desarrollo de la Teoría General de Sistemas (TGS) de Von Bertalanffy. Esta metateoría parte del abstracto concepto de sistema, buscando reglas de valor general aplicables a cualquier sistema y en cualquier nivel de la realidad. Resulta innegable la influencia de la TGS en las metodologías proyectuales en tanto se asume como un método que engloba la totalidad de los elementos del sistema, estudiando así las interacciones que existen entre los elementos y la interdependencia entre ambos. Esta perspectiva, orienta los problemas de manera que se haga énfasis en la estructura más que en el análisis de las partes, recordando el dictum aristotélico retomado desde la Teoría de la Forma: “el todo es más que la suma de las partes”. En este sentido, un proyecto de diseño requiere del análisis de las variables sistémicas de la Macroestructura y Microestructura del proceso Proyectual (Bonsiepe, 1978), observando especialmente la organización, distinguiendo las partes constituyentes, sus interacciones y el comportamiento del todo.

En un contexto en el cual las certidumbres modernas comienzan a desvanecerse, Christopher Alexander indica que “tratar la construcción como sistema es un modo de relacionarla considerándola como resultado complejo de la yuxtaposición de elementos aislables de los cuales es posible valorar sus relaciones y problemas en un momento preliminar de ensayo y preproyecto” (Alexander, 1965). Evidentemente esta nueva visión indica un cambio paradigmático en tanto cambio radical del pensamiento dominante (Kunh, 1985).

Resulta evidente la tendencia que indica que el diseño se encuentra impactado por el paradigma de la complejidad heredero de la teoría de sistemas. Ezio Manzini ponderando una visión estratégica del diseño que permita proyectar en la complejidad presenta la estrategia como una secuencia de elecciones finalizada en un objetivo colocado en un contexto impredecible. De este modo, si bien la actividad proyectual puede adoptar una aproximación planificatoria o una aproximación estratégica, cuando más turbulento es el contexto, más dominante resulta la aproximación estratégica (Manzini, 1999).

En la actualidad el diseño se encuentra inmerso en una proliferación de teorías o "pluralismo teórico" desde la óptica de Feyerabend (1981), en tanto no existe una sola teoría que de cuenta de todos los fenómenos que se presentan en torno a la disciplina. Desde este enfoque, el anarquismo

teórico resulta más realista y promueve el progreso de la ciencia y la sociedad, despreciando una uniformidad teórica que favorezca el dogmatismo e inutilice el poder crítico de los científicos.

El Pensamiento Proyectual, una buena práctica, una buena enseñanza

La dinámica de la práctica proyectual se sostiene en procesos de transformación, donde el sentido es la guía, que, a modo de itinerario virtual organiza el viaje de la información, separa aquella que le es útil de la que no lo es, conformando paulatinamente un modo de accionar que va perfilando la solución deseable. Como acción orientada a un fin, la acción proyectual entra dentro del campo de las operaciones intencionales, que se alejan de los modelos aleatorios o azarosos, aunque muchas veces los resultados de esas acciones resulten en lo imprevisto o no pensado.

Indefectiblemente y tal como señalábamos en el apartado anterior, no hay conocimiento proyectual sin práctica de diseño, práctica que sin lugar a dudas demandará del alumno la integración de campos del saber correspondientes a otras disciplinas.

Sin embargo, y en línea con la postura de Doberti, el conocimiento proyectual no es mezcla ni combinación de saberes, sino que se debe pensar desde su propia epistemología: la “epistemología proyectual” (Doberti, 2005). Profundizar en la comprensión de una epistemología proyectual lleva implícita una profundización en el proceso proyectual y en forma directa en su práctica que es de donde deviene ese conocimiento.

Podríamos entonces, establecer a priori categorías de observación del modo de pensamiento proyectual sostenidas en rasgos distintivos de su práctica. Tomamos para este trabajo seis ejes de investigación sobre la base de los que se realiza una traducción a cualidades de la práctica proyectual tomadas para la encuesta inicial de aplicación a alumnos de Diseño Industrial, con el objetivo de selección de la práctica objeto de análisis de esta investigación. Nos centraremos en los modos: analógico, heurístico, colaborativo, referencial, profesionalista y factico de la proyectualidad.

Se pretende así reconocer y poner en valor las buenas prácticas docentes en el entorno de las disciplinas proyectuales. Schön (1992) reconoce el aporte de la reflexión crítica en el desarrollo del conocimiento de los profesionales al señalar que todo profesional, consciente o inconscientemente, construye conocimientos a partir de su práctica cuando debe resolver problemas que la misma le plantea. Claramente indica que “hay que describir lo que caracteriza a las prácticas cuando las cosas funcionan bien, cuáles son las prácticas que son dignas de que se las tenga como modelo” (Schön, 1992). En el contexto de la enseñanza, las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (Anijovich, 2010)

Estado actual de las investigaciones relacionadas con el tema

Este trabajo surge en el marco de las investigaciones llevadas a cabo en el seno del proyecto de investigación “En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales. Aportes desde la perspectiva biográfico-narrativa en los docentes memorables”, radicado en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este proyecto se encuentra focalizado en la problemática de la didáctica disciplinar y propone la continuidad y convergencia de dos líneas de investigación en términos interdisciplinarios. Una, deriva de investigaciones didácticas disciplinares en la FAUD, la otra de las líneas de investigación biográfico-narrativas del GIEEC/Facultad de Humanidades.

Se toma como antecedente el trabajo de Tesis de Maestría de Ma. Cristina Martínez (2007). Según la autora se puede observar:

“un patrón estructurante dado por el modelo proyectual propio del Taller de Diseño (...), una valoración implícita del modelo proyectual, que representa la síntesis de la enseñanza disciplinar entre las diferentes asignaturas. Esta valoración es lo que permite trascender las fronteras entre las áreas de conocimiento, hacia nuevas realidades asentadas en concepciones que remiten al aprendizaje de la proyectualidad”.

En este sentido, se propone profundizar en una didáctica específica, *ya que en ambas autoras, como docentes de la carrera de Diseño Industrial en el área proyectual, surgieron fuertes inquietudes y cuestionamientos en relación a la praxis de los distintos campos disciplinares de la carrera y su estrecho vínculo a la didáctica proyectual como estrategia pedagógica.*

Dentro del marco metodológico adoptamos un enfoque biográfico-narrativo. Nos interesa reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de los propios relatos de los profesores, entendiendo que “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2008).

Nos proponemos como objetivo

Este trabajo se propone profundizar en la influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas cuyo objeto disciplinar específico no es el diseño, desde el concepto de buena enseñanza y en el marco de la nueva agenda de didáctica.

En este marco, nuestro objetivo implica explorar la metodología propuesta en los trabajos prácticos, como actividad de aprendizaje nodal en las carreras proyectuales. En este sentido, se propone un rastreo, indagación y análisis de esos modelos pedagógicos, aquellos que aun estando

sostenidos en metodologías didácticas vinculantes a la didáctica proyectual no subordinan su objeto de estudio, manteniendo una autonomía conceptual y especificidad temática. Pretendemos alcanzar a exponer algunas aristas desde las que la proyectualidad impacta en las estrategias de enseñanza, observando aquellas potencialidades que la hacen estratégica en contextos de aprendizaje diversos, tanto de otras asignaturas fuera del área proyectual como de otras disciplinas.

Referencias

- Alexander, Ch. (1965). La ciudad no es un árbol en *La estructura del medio ambiente* (1971). Barcelona: Tusquets,
- Anijovich, R & Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Chiapponi, M. (1999). *La Cultura Social del Proyecto*. Buenos Aires: Infinito.
- Doberti, R. (2005). *La cuarta posición*. Buenos Aires: FADU, UBA.
- Feyerabend P. (1981). *Tratado contra el método*. Tecnos: Madrid.
- Kunh, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Manzini, E. (1999). *Diseño estratégico. Una introducción*. Buenos Aires: FBA-UNLP.
- Martínez, M.C. (2007). *Propuestas de evaluación innovadoras en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Mazzeo, C. & Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Salinas Flores, O. (1992). *Historia del Diseño Industrial*. México DF: Trillas.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.