



PALABRAS CLAVE

Proyecto,
Enseñanza,
Aprendizaje,
Epistemología

KEYWORDS

Project,
Teaching,
Learning,
Epistemology

CONVERGENCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO. LECTURA EN CLAVE PROYECTUAL DE G. BACHELARD, H. GADAMER Y A. M. BACH

*EPISTEMOLOGICAL CONVERGENCES IN DESIGN
EDUCATION. READING IN PROJECT CODE BY
G. BACHELARD, H. GADAMER AND A. M. BACH*

➤ **CECILIA MAZZEO**

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico

RECIBIDO

5 DE OCTUBRE DE 2019

ACEPTADO

15 DE ENERO DE 2020



EL CONTENIDO DE ESTE ARTÍCULO
ESTÁ BAJO LICENCIA DE ACCESO
ABIERTO CC BY-NC-ND 2.5 AR

➤ **COMO CITAR ESTE ARTÍCULO (NORMAS APA):**

Mazzeo, C. (Noviembre 2019 - Abril 2020). Convergencias epistemológicas en la enseñanza del Diseño. Lectura en clave proyectual de G. Bachelard, H. Gadamer y A. M. Bach. *AREA*, 26(1), pp. 1-11. Recuperado de: https://www.area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA2601/2601_mazzeo.pdf

RESUMEN

La enseñanza de las disciplinas proyectuales ha sido desde hace tiempo objeto de investigación. Si bien estas investigaciones se han ocupado de diferentes dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, este último, tal vez por ser el que mayor dificultad entraña para su comprensión, sigue sin ser investigado con la profundidad necesaria. La preocupación de los investigadores se ha centrado, en general, en las estrategias didácticas, en los modos de evaluación de los aprendizajes, en las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y en las particularidades de los docentes, pero poco se ha indagado sobre la forma en que los estudiantes aprenden.

ABSTRACT

The teaching of project disciplines has long been the subject of research. While these researches have dealt with different dimensions of the latter's teaching and learning processes, perhaps because it is the most difficult for its understanding, it remains uninvestigated with the necessary depth. Researcher's concern has generally focused on teaching strategies, learning assessment modes, the conditions in which teaching takes place and the teacher's distinctive features, but little research has been done about students learning.

> ACERCA DE LA AUTORA

CECILIA MAZZEO. Doctora y Diseñadora Gráfica por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente Autorizado UBA, Profesora Titular Regular de Diseño Gráfico I, II y III y Morfología I y II de la Carrera de Diseño Gráfico de la

FADU-UBA. Integrante de la Comisión de Doctorado de la FADU-UBA. Profesora de Posgrado y Doctorado de la FADU-UBA y de la Universidad de Palermo. Autora de diversas publicaciones sobre el Diseño y su enseñanza.
✉ <cecilia.mazzeo@gmail.com>

Introducción

Para comenzar este trabajo parece necesario desarrollar brevemente las características centrales del campo proyectual y los modos en los que este se enseña en diversos espacios académicos. Algunos de los temas que se analizarán en este texto han sido desarrollados en coautoría en el texto *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior* (Mazzeo y Romano, 2007). Otras reflexiones tienen su origen en prácticas habituales desarrolladas en talleres proyectuales de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en los que los temas aquí tratados son parte de la reflexión cotidiana en torno a las dificultades del enseñar y del aprender a diseñar.

Sobre las disciplinas proyectuales

Las disciplinas proyectuales son, muy sintéticamente, aquellas que tienen por objetivo dar respuesta en términos de forma a nuestras necesidades primarias y secundarias. Son prácticas sociales que cuentan con regulaciones que les permiten operar principalmente en el contexto urbano modificando, con su saber y hacer, las condiciones del habitar. Este campo disciplinar incluye tradicionalmente a la Arquitectura, el Diseño Gráfico, el Diseño Industrial, el Diseño Textil, el Diseño de Indumentaria y, en algunos contextos académicos como por ejemplo el de la FADU-UBA, el Diseño de Imagen y Sonido y el Diseño y Planificación del Paisaje. Estas disciplinas son entonces aquellas que con su hacer aportan a la configuración de los espacios que habitamos, las comunicaciones que necesitamos para interactuar, los objetos que nos rodean y que utilizamos cotidianamente, y las prendas que vestimos. Si bien la producción de estos espacios y objetos es casi tan antigua como el hombre mismo, los cambios producidos en la sociedad y en los sistemas productivos iniciados en el siglo XVIII implicaron que este campo comenzara a adquirir características específicas tanto en su práctica como en el conocimiento construido a través de ella. Durante el siglo XX surgieron las primeras escuelas de Diseño las cuales intentaron sistematizar tanto los saberes involucrados en el proyectar como su enseñanza. En este proceso fueron desarrollándose diversas propuestas

que avanzaron hacia la construcción de un saber específico¹. En los años sesenta como consecuencia de los cada vez más complejos procesos constructivos y los cambios en los ámbitos académicos comenzaron a desarrollarse trabajos de investigación que buscaban sistematizar los procesos de diseño en el campo de la Arquitectura, disciplina insignia del campo proyectual. De este proceso da cuenta el Arq. Juan Pablo Bonta (1969) cuando refiere que

el estudio sistemático de los procesos de diseño arquitectónico, como tema autónomo separado de las teorizaciones generales acerca de la arquitectura, tiene apenas seis años de existencia en el mundo y dos en nuestro país. En este breve lapso alcanzó un desarrollo vertiginoso, estando en vías de constituirse en una herramienta fundamental de la enseñanza de la Arquitectura y de la práctica profesional (p. IX).

Como resultado de estos trabajos, la metodología de Diseño se instaló tanto la práctica como en la enseñanza del proyecto siendo este encuadre el adoptado por las otras disciplinas proyectuales al ir institucionalizándose en el ámbito académico. Con el tiempo, estas propuestas se fueron naturalizando y hoy es habitual referirse al proceso proyectual como modalidad propia del campo proyectual.

El proceso de diseño, al igual que cualquier proceso de resolución de problemas, es una sumatoria de decisiones concernientes a fines (necesidades, valores); operaciones (metodologías, poéticas) y propiedades de la solución (condiciones necesarias para la satisfacción de las necesidades originales) (Iglesia, 2010, p. 102).

El *proceso proyectual* puede ser pautado en etapas que permiten cierto ordenamiento explícito y proponen direcciones operativas. Las etapas que lo constituyen son:

- > Etapa de información.
- > Etapa de formulación.
- > Etapa de desarrollo.
- > Etapa de materialización.
- > Etapa de verificación.

Podría hablarse, además, de una instancia transversal a todas ellas que es la

1. Entre las propuestas más significativas se encuentran las desarrolladas por Staatliche Bauhaus fundada en 1919 y, luego de la Segunda Guerra Mundial, la de la Hochschule für Gestaltung fundada en 1953. Menos conocido pero también valioso fue el aporte a este proceso de los Vkhutemas “Talleres de Enseñanza Superior del Arte y de la Técnica” fundados por iniciativa estatal en 1920 en la naciente Unión Soviética.

comunicación del proyecto. La misma no se circunscribe solo a la comunicación a terceros sino a los distintos momentos del proyecto, desde la comunicación del diseñador, en un diálogo consigo mismo, que se inicia con la gestación de las primeras ideas, pasando por momentos más elaborados de comunicación con distintos interlocutores, hasta la etapa más formalizada de documentación, con las características propias de cada disciplina particular.

Este proceso guarda cierta similitud con el que se lleva adelante en la investigación científica por lo que el proyectista se sirve de diferentes metodologías propias de otros campos como el trabajo con datos, los análisis cualitativos y cuantitativos y el trabajo con casos análogos.

El proceso proyectual como forma de construcción de conocimiento sobre el proyecto y como recurso metodológico constituye el saber que comparten todas las disciplinas proyectuales al cual se suman los saberes de las diferentes áreas de especificidad. Así el saber objeto de enseñanza y de aprendizaje es una construcción compleja que constituye la naturaleza del proyecto y cuyo conocimiento tiene como escenario el Taller de Diseño.

Sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales

La enseñanza de las disciplinas proyectuales ha sido desde hace tiempo objeto de investigación. Si bien los trabajos desarrollados han puesto la mirada en las diferentes dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, este último tal vez por ser el que mayor dificultad entraña sigue sin ser investigado con la profundidad necesaria. La preocupación de los investigadores se ha centrado, en general, en las estrategias didácticas, en los modos de evaluación de los aprendizajes, en las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y en las particularidades de los docentes, pero poco se ha indagado sobre la forma en que los estudiantes aprenden. Sin embargo, indagar sobre la enseñanza sin hacerlo sobre el aprendizaje carece de lógica en tanto ambos procesos debieran entenderse relacionados entre sí de forma determinante.

La necesidad de profundizar en el conocimiento de este proceso complejo incluye hoy a otras disciplinas, las cuales están incorporando a otros campos la forma

en la que se enseña a diseñar. El llamado aprendizaje basado en problemas, forma propia del campo de las disciplinas proyectuales, se implementa en otras disciplinas entendiendo que la resolución de problemas es una estrategia de gran potencial para la construcción de conocimiento.

Este reconocimiento no es nuevo, ya John Dewey (Pedagogía, s.f.) había planteado el valor de la experiencia para el aprendizaje y sus ideas tuvieron una fuerte influencia en el campo de las disciplinas proyectuales las cuales, aun antes de reconocerse como tales, se caracterizaban por ser enseñadas y aprendidas por medio de la práctica. El primer modelo en el que pueden reconocerse antecedentes a estas ideas fue el de maestro-aprendiz implementado en los talleres medioevales en los que los artesanos transmitían su saber a los aprendices a través de la realización de aquello que se esperaba que estos aprendieran por imitación. A medida que la disciplina fue volviéndose más compleja también la enseñanza debió ser repensada. Escapa a los objetivos de este trabajo presentar un recorrido por las sucesivas formas de enseñanza que caracterizaron al Diseño, solo interesa mencionar que cualquiera fuera la modalidad propuesta, todas centraban los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de prácticas más o menos similares a las que desarrollan los profesionales del campo.

El Diseño en y para la vida cotidiana

La proximidad con todo aquello que el diseño produce hace que se naturalice su existencia y, muchas veces, se haga otro tanto con los saberes que sustentan la capacidad de producir dichos espacios, discursos visuales y objetos. En un proceso de simplificación, se tiende a sustraer del objeto los diversos procesos que precedieron su existencia material o virtual y así se confunde la capacidad de reproducirlos con la capacidad de proyectarlos. Los cambios producidos en las tecnologías involucradas en la producción de objetos

de diseño han incrementado esta percepción al poner a disposición de los usuarios aquellos recursos técnicos que utilizan los diseñadores para realizar sus prácticas. Esta disponibilidad ha impactado particularmente en aquellas disciplinas cuya dependencia de sistemas productivos complejos es menor, tal como sucede con el Diseño Gráfico y con el Diseño de Indumentaria, prácticas que hoy parecen posibles de ser realizadas por quienes no se han formado profesionalmente en dichas prácticas. Así, a la naturalización de los productos se suma hoy la naturalización de los procesos que los hacen posibles. Pero esta es una naturalización que desconoce la complejidad que implica diseñar, en tanto este es un proceso diferente al de producir objetos cualquiera sea su naturaleza. Esta doble naturalización impacta tanto en la disciplina como en su enseñanza, su aprendizaje y, aún hoy, en su valoración social.

El taller proyectual como espacio de construcción de conocimiento

La forma que tradicionalmente ha tomado la enseñanza del Diseño es la de taller, espacio en el cual –ya ha sido dicho–, los estudiantes realizan prácticas muy similares a las que desarrollarán luego en la práctica profesional. El conocimiento que se construye mediante la realización de proyectos es de naturaleza compleja ya que involucra, tanto al proyecto como práctica reflexiva y sistemática como al campo disciplinar específico en tanto la práctica proyectual adquiere características específicas en cada área de proyecto.

En este escenario entonces nos encontramos ante una disciplina cuyos productos son parte de nuestra vida cotidiana, cuya práctica solo puede aprenderse practicándola y que implica fuertemente la subjetividad para trascender la mera reproducción de lo existente.

Las principales dificultades para el estudiante son, primero la necesaria desnaturalización del universo objetual en el que se encuentra inmerso, luego la realización de prácticas cuyas lógicas y fines desconoce y finalmente, la dificultad que entraña exponer la propia subjetividad a la valoración de otros.

Para el docente de Diseño el panorama no es menos complejo, ya que tiene acompañar al estudiante en este proceso como una suerte de Virgilio que guía al aspirante a

proyectista por caminos antes desconocidos y, a veces, también inquietantes.

Estos tres actores, saber, docente y estudiante interactúan entre sí conformando un sistema definido por cada uno más las relaciones que se establecen entre ellos, articulación a la que las ideas desarrolladas por Bachelard y Gadamer pueden aportar una perspectiva interesante.

Como ya he mencionado, el aprendizaje del Diseño se basa en un proceso en el que se construye reflexionando en la acción. Influyen este proceso de apropiación distintos factores, algunos dependientes de la complejidad del saber a incorporar, otros de ciertos preconceptos establecidos acerca del mismo los cuales hay que desarticular. A este proceso, de por sí complejo, se suman ciertas limitaciones operativas que el estudiante presenta en sus inicios, así como los distintos lenguajes que deben articularse tanto en el proyecto como en su aprendizaje y el compromiso afectivo del estudiante con su proyecto.

Obstáculos y prejuicios: actores tácitos en el aprendizaje del Diseño

Para adentrarnos en las complejidades implícitas en el aprendizaje del Diseño, pueden ser una referencia válida algunos conceptos como los de *concepción alternativa* y *obstáculo epistemológico*. La primera refiere a aquellas representaciones existentes en los alumnos y se relacionan con las creencias, el sentido común y la experiencia –coincidente con el conocimiento ingenuo descrito por Francisco Romero (1953) al cual me referiré en otra instancia. Estas concepciones alternativas son muy persistentes ya que de alguna manera dan una respuesta válida que debe ser desarticulada por el saber experto. Estas se han construido desde la infancia mientras que el saber experto es visto muy brevemente, lo que hace a las primeras más persistentes.

En los obstáculos epistemológicos, noción introducida por Gastón Bachelard en su

texto *La formación del espíritu científico*, se fundamentan estos errores. Estos, como su nombre lo indica, obstaculizan el conocimiento ya que demandan de una ruptura epistemológica para que este pueda ser incorporado.

Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos (1990, p. 15).

El obstáculo está en el pensamiento mismo, es un entramado de errores contruidos, no la ausencia de conocimiento.

Estos dos conceptos permiten vislumbrar la complejidad de la enseñanza y aprendizaje del proyecto. El estudiante no llega a esta, ni a ninguna otra instancia de formación vacío de conocimiento, y este participa en la construcción del nuevo saber a veces facilitándolo y otras dificultándolo.

Se conoce *en contra* de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización (1990, p. 15).

En el campo de las disciplinas proyectuales uno de los principales obstáculos epistemológicos radica en el conocimiento previo que como usuario se tiene de los objetos que los diseñadores producen. Este conocimiento previo obtura el conocimiento sobre el diseño del objeto que no es el objeto mismo sino el saber que permite diseñarlo.

Otro prejuicio que obtura el conocimiento es aquel que da valor de verdad a lo que existe y está incorporado en nuestra cotidianeidad. Este prejuicio es el que impide diferenciar lo diseñado de lo no diseñado, en tanto los usuarios tienden a pensar que todos los objetos que los rodean son, en términos de Diseño, equivalentes. Así, por ejemplo, se confunde lo construido con arquitectura, lo impreso con diseño editorial.

En su texto *Verdad y Método I* Hans-Georg Gadamer (1969) analiza el valor de autoridad que tiene lo escrito, su análisis puede extrapolarse a lo diseñado ya que, y parafraseando al autor, no es fácil realizar la posibilidad de que lo conocido en la vida cotidiana no sea diseñado. Lo conocido y utilizado tiene la estabilidad de una referencia, es como una pieza de demostración. Hace falta un esfuerzo crítico muy grande para liberarse del prejuicio, generalizando a favor de lo conocido y distinguir también aquí, como en cualquier afirmación oral, lo que es habitual de lo que es diseñado (p. 339).

Lo paradójico es que el conocimiento que permite comprender la diferencia solo se adquiere diseñando². Al enfrentar la dificultad que implica diferenciar el Diseño y el proceso racional y poético que este implica con la mera producción de objetos es frecuente que los estudiantes recurran a replicar lo que conocen ya que

frente al misterio de lo real el alma no puede, por decreto, tornarse ingenua. Es entonces imposible hacer, de golpe, tabla rasa de los conocimientos usuales. Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios (Bachelard, 1990, p. 16).

A este escenario conflictivo en términos epistemológicos se suma que, para proyectar es necesario pensarse como usuario, capitalizar la experiencia adquirida en el uso de espacios y objetos para poder ponerse en el lugar del usuario y así responder adecuadamente a sus necesidades. Entonces y a riesgo de parecer contradictorio, se hace evidente la necesidad de apelar a los prejuicios en el sentido positivo que da Gadamer a esta noción en oposición al carácter negativo del concepto producto de las ideas de la Ilustración

Un análisis de la historia del concepto muestra que solo en la Ilustración adquiere el *concepto del prejuicio* el matiz negativo que ahora tiene. En sí mismo

2. Una ampliación de estas ideas fue desarrollada por Donald Schön (1992), referencia obligada hasta la fecha para quienes indagaran en las complejidades de la enseñanza del proyecto.

“prejuicio” quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes (1969, p. 337).

A medida que la formación del proyectista avanza, logra tal como refiere Gadamer, “justificar estos prejuicios con el conocimiento racional” propio del proyecto (1969, p. 340). En este proceso va reconvirtiendo su relación con los objetos cuyo uso tiene naturalizado, para comenzar a entenderlos como producto emergente de un proceso cuyas lógicas comienza a internalizar. Hoy, la mayoría de los estudiantes llega al taller con cierto conocimiento previo sobre un supuesto diseñar que hace posibles los múltiples recursos tecnológicos a los que ya he hecho referencia, por lo que su formación como proyectista tiene más que ver con un cambiar que con un adquirir, tal como refiere Bachelard

el adolescente llega al curso de Física con conocimientos empíricos ya construidos; no se trata, pues, de *adquirir* una cultura experimental, sino de *cambiar* una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana (1990, p. 21).

En este proceso de cambio actúan otros prejuicios que pueden analizarse a partir del concepto de autoridad. Por una lado presiona sobre el estudiante la autoridad de la cátedra en la que cursa y el docente con el que trabaja cada clase en la corrección del proyecto, en tanto en los modelos de carrera que caracterizan nuestro ámbito académico, el taller de Diseño que, no casualmente lleva como nombre el de la carrera misma (Diseño Gráfico 1, 2, 3 y 4; Arquitectura 1, 2, 3, 4 y 5; y así las otras) constituye el tronco de los respectivos planes de estudio y es reconocido por los estudiantes como referente obligado del campo disciplinar en su proceso de formación.

La autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio (Gadamer, 1969, p. 347).

Podría decirse que este prejuicio fundado en la autoridad es el que ha dominado la enseñanza en el modelo maestro-aprendiz, modelo supuestamente superado por las actuales propuestas de enseñanza. Sin embargo más allá de los cambios de forma, este prejuicio aún hoy persiste en los talleres de Diseño en los que se impone tácitamente una sola forma de resolver los problemas proyectuales, cuya consecuencia es la multiplicación de proyectos en los que la subjetividad de cada proyectista se diluye frente a la impronta del taller.

Pero es en la relación entre estudiante y docente donde el prejuicio por autoridad muestra su cara más positiva ya que, tal como refiere Schön, en los talleres de Diseño al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar, al aceptar ese desafío y los riesgos asumidos que conlleva, establece una especie de contrato (tácito o explícito) con el docente, que implica una tregua voluntaria de incredulidad gracias a la cual, el futuro proyectista, comienza a tener la clase de experiencias a que se refiere el discurso del tutor colocándose en un modo de atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y demostraciones del docente (Schön, 1992, p. 113).

En la medida en que la validez de la autoridad usurpa el lugar del propio juicio, la autoridad es de hecho una fuente prejuicios. Pero esto no excluye que pueda ser también fuente de verdad (Gadamer, 1969, p. 346).

En el proceso de aprendizaje esta ambigüedad se hace evidente cuando el estudiante, impactado por la autoridad del docente, cede a este la dirección del proyecto perdiendo su compromiso personal con el producto de su trabajo, a la vez que aprende por imitación el modo de diseñar experto. Esta forma de operar es más habitual de lo que suele pensarse y depende del docente evitar que esto suceda, postergando su relación con el producto del estudiante en tanto

objeto de Diseño y centrando su hacer en su rol docente. Frente a la dificultad que implica el comprender las lógicas proyectuales y las múltiples traducciones que esta demanda (se utiliza la palabra para hablar sobre la forma, pero aquello que se dice debe luego formalizarse en términos visuales, espaciales u objetuales), el estudiante suele demandar al docente por respuestas eludiendo la incomodidad que producen las preguntas que él mismo debe responder en términos formales, así surge otro obstáculo que detiene el avance autónomo e innovador del proyecto.

Llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene (Bachelard, 1990, p. 17).

La naturaleza iterativa del proceso proyectual incrementa la incomodidad del estudiante quien necesita una y otra vez revisar sus decisiones con el agravante de que, frente a cada cambio en una parte del proyecto, se ve obligado a revisar la totalidad con el consecuente resurgir de obstáculos y prejuicios que solo irán diluyéndose a medida que el estudiante *naturalice* al proceso proyectual y las lógicas disciplinares.

Cada nuevo proyecto es una hipótesis que debe ponerse a prueba mientras el estudiante adquiere el conocimiento que le permite hacerlo. Este entramado de aprendizajes simultáneos implica en sí mismo un alto grado de complejidad al cual, tal como he analizado hasta aquí, no son ajenos los obstáculos que caracterizan a la construcción de un nuevo conocimiento, y la poco habitual formación en didáctica que caracteriza a los cuadros docentes hace que estos carezcan de herramientas para reconocer la naturaleza epistemológica de dichos obstáculos lo cual incrementa el nivel de frustración de docentes y estudiantes.

Así como el estudiante actúa condicionado por los prejuicios surgidos de sus saberes previos o de la autoridad del docente, los docentes también deben enfrentar limitaciones al momento de pensar alternativas innovadoras para la enseñanza del Diseño en un contexto académico en el que, el peso

de las tradiciones determina desde el día de cursada de la asignatura hasta la forma en la que se trabaja en los talleres. Gadamer refiere como

lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no solo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro conocimiento (1969, p. 348).

Aunque pueda parecer una irrelevante consecuencia de las tradiciones, en la FADU las materias troncales de las siete carreras se cursan los mismos días de la semana. Tal es la fuerza de esta tradición que cada nueva carrera que fue incorporándose a la facultad respetó dicha planificación. Esto hace que los docentes de las asignaturas troncales tengan menos posibilidades de interactuar con docentes de otras asignaturas potenciando la mal entendida autonomía del área con respecto a las otras áreas de las carreras. Esta peculiaridad sumada a la mayor carga horaria potencia la posición dominante de los Talleres y sus Profesores Titulares por sobre las demás asignaturas, alimentando así otra tradición institucional en cuya existencia se basan, en más de una oportunidad, decisiones de política académica.

El valor de la experiencia para el campo del proyecto, aportes de la epistemología feminista

Como ya he mencionado el estudiante de Diseño comienza su formación como proyectista con cierto conocimiento previo sobre su objeto ya que utiliza dichos objetos en su vida cotidiana por lo que cuenta con experiencias que debe transformar en conocimiento para poder capitalizarlas en su proceso de formación profesional.

Las pocas oportunidades en las que se ha analizado el rol que juegan en la formación proyectual estos saberes previos, estos han sido considerados como obstáculos tal como he referido en el punto anterior. Sin embargo, este conocimiento puede ser capitalizado si se lo explicita y se le otorga

un estatus equivalente al saber disciplinar y más aún si se lo considera como parte de los saberes que sustentan al proyecto.

Con este objetivo me interesa en esta última instancia analizar cómo los aportes surgidos desde el feminismo pueden ofrecer otra mirada a este conocimiento. Ana María Bach (2010) menciona, al referirse al conocimiento científico y al conocimiento cotidiano que,

uno de los aportes que reconocemos es que las empiristas feministas le devolvieron a la epistemología su sentido original incluyendo el examen de ambos tipos de conocimiento y, en especial, revalorizaron el conocimiento cotidiano y su relación con la experiencia. Es este un giro que devuelve la importancia del conocimiento de la vida cotidiana y cuestiona la innecesaria separación en tipos de conocimiento aparentemente antagónicos diferenciación que por añadidura muchas veces conlleva la desvalorización del conocimiento ordinario, erigiendo a la ciencia en el único tipo de conocimiento a través del cual se puede alcanzar la “verdad” (2010, p. 65).

Este enfoque implicaría un cambio de mirada respecto a cómo se incorpora el conocimiento adquirido en la vida cotidiana a la formación del proyectista recategorizando el “saber ingenuo” (p. 65) para reconocerlo como un saber necesario para proyectar. Este cambio haría también necesaria una nueva evaluación sobre el rol para la enseñanza y el aprendizaje del diseño de las ya mencionadas *concepciones alternativas*. Pareciera lógico pensar que si el diseñador diseña para la vida cotidiana, el saber que ha construido como usuario del diseño en su propia vida cotidiana sea un insumo ineludible.

A diferencia de lo propuesto por Romero y citado por Bach (2010), el Diseño necesita de la imaginación, los sentimientos, los deseos y el sentido común para dar respuesta a necesidades propias de la vida cotidiana. Y más aún, en el proceso de aprendizaje muchas veces es causa de error el querer evitar el sentido común lo que lleva al estudiante a desarrollar propuestas que, en busca de trascenderlo se tornan inutilizables.

Otro aporte de la epistemología feminista a la construcción de conocimiento proyectual es el concepto de *situación*

El concepto de situación tiene importancia en el feminismo ya que desde los primeros tiempos de la teoría feminista, la socióloga y epistemóloga canadiense Dorothy Smith desarrolló la idea de que hay “un punto de vista” de la mujer desde el que se producen las interpretaciones del mundo natural y social. Quienes somos sujetos cognoscentes estamos “situadas” y “situados”, y el reconocimiento de que se está en situación da por tierra con la idea de la supuesta y tan buscada “objetividad” de quienes investigan (2010, p. 13).

Tanto el diseñador como el docente de Diseño necesitan del comprenderse situados. El primero porque el conocimiento que construye al proyectar implica de forma ineludible su propia subjetividad, las valoraciones que realiza de la información previa al proyecto, las decisiones que toma en las etapas de formulación y desarrollo están atravesadas por su situación. El reconocerse situado es fundamental en una disciplina en la que una misma necesidad puede ser resuelta de tantas formas como diseñadores la enfrenten como problema.

Por otra parte, el docente-proyectista, también necesita entenderse situado porque es desde su particular *punto de vista* que trabajará con los estudiantes durante el desarrollo de sus proyectos. Este particular *punto de vista* se hace evidente al momento de evaluar los proyectos y, si este estar situado no se explicita esta instancia suele ser altamente conflictiva. En este sentido la situación opera como marco de validación del proyecto, razón por la cual dicha situación necesita explicitarse.

Breve conclusión

El taller como escenario natural para la construcción del conocimiento proyectual es un espacio atravesado por la epistemología. Una epistemología particular y aún en construcción para la que sin duda son necesarios los aportes de otros campos epistemológicos. Como disciplinas atravesadas por la Tecnología, las Ciencias Exactas y las Ciencias Sociales, las Proyectuales demandan por una construcción compleja y cuentan, para ello, con un espacio privilegiado en el que investigar acerca de cómo se construye el conocimiento proyectual y cómo las diferentes formas de construir conocimiento se conjugan y emergen en una práctica que solo se aprende realizándola.

Una práctica en la que obstáculos epistemológicos, prejuicios, tradiciones y subjetividades participan para obstaculizar y, paradójicamente, movilizar la construcción del conocimiento disciplinar y del proyectista a la vez.

Los autores trabajados en este texto ofrecen deferentes perspectivas para este proceso. Algunos, como Gastón Bachelar, han sido incorporados hace tiempo ya a diversas reflexiones sobre la enseñanza del Diseño (particularmente sobre la enseñanza de la Arquitectura), otros como Hans-Georg Gadamer empiezan a ser considerados como referencia para el campo, pero es la mirada desde la epistemología feminista aquella que, a mi entender, puede ofrecer una perspectiva renovadora al rescatar el valor de la experiencia como fuente de construcción de conocimiento.

Pocos campos disciplinares explicitan tan fuertemente en la etapa de formación profesional la necesidad de la práctica como forma de acceder al conocimiento disciplinar, práctica que sin embargo no suele ser considerada como forma de construcción de conocimiento teórico sobre la disciplina (como ejemplo baste mencionar la todavía existente división entre materias teóricas y materias proyectuales). La necesidad de comprender esta dimensión de la práctica proyectual encuentra en la propuesta de

Bach así como la de otras referentes de la epistemología feminista, un marco teórico innovador que puede abrir la puerta a interesantes reflexiones sobre el valor de nuestras prácticas.

Finalmente, con esta suerte de interacción coral epistemológica se espera ofrecer una mirada que transparente la complejidad del enseñar y del aprender con el objetivo de incentivar la búsqueda de nuevas perspectivas de análisis que permitan superar la aparentemente natural endogamia proyectual ■

> REFERENCIAS

Bach, A. M. (2010). *Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bachelard, G. (1990). *La formación del espíritu científico*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

Bonta, J. P. (1969). *El Simposio de Portsmouth*. Buenos Aires: Eudeba.

Gadamer, H. G. (1969). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Iglesia, R. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Nobuko.

Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.

Pedagogía. (Sin fecha). Biografías. [En línea]. Recuperado de <https://pedagogia.mx/john-dewey/>

Romero, F. (1953). *Qué es la Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Columba.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.