



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

A large, abstract graphic of a globe is composed of numerous small, dark green dots arranged in a circular pattern, with some dots scattered outside the main circle. The globe is centered on the left side of the cover, with the title text overlaid on its right side.

Entornos de creación

Metodologías
y pedagogías

Dolly Viviana Polo Flórez - Laura Marcela Jiménez Quintero - Adriana Mendoza Acuña
Armando Rafael Buchard de la Hoz - Lucy Mar Bolaños Muñoz

Entornos de creación
Metodologías y pedagogías



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



Entornos de creación

Metodologías
y pedagogías

Dolly Viviana Polo Flórez - Laura Marcela Jiménez Quintero - Adriana Mendoza Acuña
Armando Rafael Buchard de la Hoz - Lucy Mar Bolaños Muñoz

Entornos de creación. Metodologías y pedagogías

Entornos de creación. Metodologías y pedagogías / Dolly Viviana Polo Flórez y otros.
Cali : Editorial Bonaventuriana, 2018

95 p.

ISBN: 978-958-5415-26-3

1. Diseño de productos 2. Diseño industrial 3. Diseño de vestidos 4. Ergonomía en productos de vestuario 5. Vestuario para personas con discapacidad 6. Estrategias pedagógicas - Estética 7 Arte urbano I. Polo Flórez, Dolly Viviana II. Jiménez Quintero, Laura Marcela III. Mendoza Acuña, Adriana IV. Buchard de la Hoz, Armando Rafael V. Bolaños Muñoz, Lucy Mar VI. Tít.

745.2 (D 23)
E61

© Universidad de San Buenaventura Cali

 Editorial Bonaventuriana

Entornos de creación Metodologías y pedagogías

©Autores: Dolly Viviana Polo Flórez, Laura Marcela Jiménez Quintero, Adriana Mendoza Acuña, Armando Rafael Buchard de la Hoz, Lucy Mar Bolaños

Universidad de San Buenaventura Cali:
Centro de Investigaciones, Facultad de Educación, Doctorado en Educación.

© Editorial Bonaventuriana, 2018
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial Cali
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
Colombia, Suramérica

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,
sin permiso escrito de los editores.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-5415-26-3

Tiraje: 150 ejemplares

Cumplido el depósito legal (ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)
2018

Contenido

Presentación.....	9
<i>Rómulo Polo Flórez</i>	
Capítulo I	
El capitalismo cognitivo como producción de modos y mundos.	
Una mirada transversal desde el diseño	23
<i>Dolly Viviana Polo Flórez</i>	
Capítulo II	
Método para el diseño de productos de vestuario ergonómicos dirigidos a deportistas con discapacidad	51
<i>Laura Marcela Jiménez Quintero</i>	
Capítulo III	
El arte urbano como estrategia pedagógico-estética	67
<i>Adriana Mendoza Acuña, Antonio Rafael Buchard de la Hoz y Lucy Bolaños Muñoz.</i>	
Bibliografía	93

Presentación

Reflexiones sobre el pensamiento proyectual y su contexto disciplinario y formativo

Desde la condición íntima de cada ser hasta su totalidad gregaria, la humanidad es una imbricada sumatoria de condiciones, expectativas y valores que la definen como especie por la interrelación de sus individuos y grupos y por su interdependencia ineludible con el entorno: somos humanos entre humanos y somos humanos en el mundo. Nuestro entorno, en sus múltiples dimensiones, incluye lo físico y medioambiental e integra al individuo en lo social –lo plural en su diversidad y dinámica organizativa– y lo superestructural –cultura, economía, política– que relacionamos con las instituciones y las normas que las sociedades crean para los diferentes procesos que atañen a sus miembros.

Ser humano es hacerse humano desde la condición básica de lo físico-corpóreo hasta las dimensiones cognoscitiva, reflexiva, creativa y trascendental asociadas al espíritu, que terminan por ser las expresiones excelsas de humanidad. Al parecer, esto es lo que nos humaniza y nos distingue de otras especies, algunas más fuertes, sabias, inteligentes o tal vez más resilientes a la brusca fenomenología cósmica –para nosotros, a veces tragedias, a veces oportunidades–, incontrolable, imprevisible y en alto grado aún inexplicable.

Conocer, reflexionar, crear y trascender como expresiones humanas, son capacidades que tenemos todos, pero que inciden diferencial y aleatoriamente en la varianza personal de nuestras manifestaciones, desde lo –en apariencia– insignificante, hasta lo más innovador y revolucionario en cada ámbito, campo o sentido de nuestras percepciones y expresiones tangibles e intangibles. Como

funciones o ejercicios de la mente, en parte subjetivos (pensar lo es–), en parte sociales y “objetivos” (comunicar, confrontar y consensuar, mediados por los lenguajes) podemos distinguirlos y suponer su independencia, pero operan a la par y se retroalimentan intuitiva y sistémicamente.

Crear es un acto intencional que conlleva reflexión a través del proceso –incluso en las serendipias o logros fortuitos–, y al reflexionar se generan ideas nuevas: todo ello anima el sentido humano espiritual o trascendente, que jalona la necesidad de cambio en el individuo y, a través de este, en la sociedad y en la especie; a veces como si fuese mero instinto, a veces como conciencia explícita de su potencial creador: si hubiésemos sido creados a imagen y semejanza de un ser divino, este sería el rasgo distintivo. Los humanos, desde los actos primigenios de utilizar lo natural –como herramientas, armas, juguetes, adornos, etc., o insumos para distintos fines, entre otros: la cocción, la construcción, el vestuario–, hasta alcanzar la capacidad de aprender gracias a la curiosidad y por la experiencia, hemos afinado y desplegado muchos recursos y capacidades del pensamiento: por ejemplo, percibir, diferenciar, comparar, analizar, valorar, juzgar, memorizar, interrelacionar, combinar, simbolizar, conceptualizar, imaginar, crear, planear, etc.

Como efecto de esas dinámicas se ha dado el desarrollo progresivo de nuevos modos de pensar, cada vez más profundos y aplicados a campos específicos y más eficaces en sus procedimientos, más solventes en la posibilidad de generar nuevas alternativas y visiones. Así, por el uso y replanteo de lo natural –a veces destructivo– estamos erigiendo un entorno cada vez más artificial que nos promete nuevos mundos sin que hayamos resuelto los problemas humanos en este planeta primigenio

Hemos recorrido un camino milenario de ensayo y error al crear, construir, producir y modificar sucesivamente innumerables artificios, cada vez más especializados y más necesarios a la vivencia humana y que ahora tienden a determinarla en alto grado: instrumentos, herramientas, máquinas, equipos y medios o sistemas productivos que definen lo que hoy llamamos tecnologías; elementos de apoyo, soporte y asistencia personal o social (los muebles); elementos de protección personal (el vestuario) o grupal y social (el hábitat, la vivienda, los espacios para el trabajo o la actividad social); medios de transporte y movilidad, y medios y mensajes visuales para la información y la comunicación. En fin, todos artificios que totalizan el hábitat o entorno vital en sentido social en cuyos espacios –la arquitectura como la escala de materialidad más amplia de la vida cotidiana grupal, familiar e individual– se ordenan los demás elementos que facilitan el ejercicio de las funciones humanas a escala del cuerpo y sus partes (coloquialmente, las “cosas”), como productos surgidos en principio y aleatoriamente de necesidades específicas, en condiciones y con recursos disponibles en definidos

contextos o estadios del desarrollo, los cuales según su alcance y beneficio, se han extendido a contextos distintos generando con ello un amplio inventario de productos y modos de producirlos.

Así, los humanos venimos desarrollando, entre otros muy diversos modos de ejercitar y aplicar el pensamiento, uno muy particular, a saber, el pensar creativo, dirigido a nuestras expresiones del ser, el sentir y el creer y, en especial –en el sentido del asunto que nos ocupa– a modificar el medioambiente mediante su intervención –a veces nociva– y por las innovaciones y los cambios que introducimos en la materialidad de la que estamos rodeados y desde esta o por esta artificialidad, en la transformación de nuestros hábitos y prácticas y de nuestras relaciones sociales y con el entorno. Crear nuevos medios tangibles y maneras novedosas de resolver los problemas que asumimos, nos ha permitido expresar la capacidad humana para idear y construir un hábitat gradualmente más diverso y comprensivo que descifre nuestras necesidades presentes y marque nuestras posibilidades futuras, que se podría definir como nuestra cultura material. Es el signo de lo que llamamos progreso, que ilustra voluntad humana de evolucionar y afecta los niveles y fibras de nuestro *ethos*.

Esta progresividad creativa deviene de la confluencia de factores históricos que la activan y que, en ocasiones, no parecen evidentes. Estos se cristalizan en los cambios en la vida social y sus variables geopolíticas que entretejen luchas de interés económico y de dominación-liberación entre naciones, etnias, culturas o clases sociales, pero que son también impulsados por las dinámicas del conocimiento de lo natural, lo humano y lo social y sus leyes, como factores intangibles pero cada vez más amplios, profundos, eficaces y especializados.

El conocimiento, cuya integralidad hibrida las capacidades, actividades y productos del saber y el crear, ha sido el motor más eficaz del cambio. Lo asumimos en sus diversas expresiones:

Ciencias reconocidas

Abarca un heterogéneo conjunto exploratorio y explicativo de la realidad en sus múltiples dimensiones y consolidación de distintos recursos, los cuales estudian aspectos parciales del mundo y sus fenómenos, así como sus logros, alcances, desarrollos y proposiciones con base en el denominado método científico.

Creación

A partir de los saberes anteriores, se lleva a cabo su aplicación y desarrollo como tecnologías, técnicas, modos y procesos productivos y modos de usar, de índole y finalidad práctica. Por ello y en cuanto medios tangibles, configuran una interface con las disciplinas proyectuales.

Disciplinas de reflexión y crítica

Comprenden la filosofía y las ciencias humanas, sociales y económicas. En general, todas aquellas de índole conceptual, teórica, discursiva y especulativa en las cuales la creatividad se manifiesta en forma de conceptos e intangibles que se expresan mediante el lenguaje oral y escrito.

Actividades creativas, en lo diverso y amplio de sus expresiones intangibles y tangibles

En ellas, crear en sí y por sí es el fin. La creatividad humana se manifiesta por medio de las múltiples maneras de percibir y entender la realidad, por los modos de procesar lo percibido –propiamente, pensar– y, en especial, a partir de ello, por proponer algo nuevo; es decir, por su expresión objetiva entendida en su doble dimensión: como el modo de realizarla y como lo que se expresa, en cuanto logren un nivel cualitativo apreciable, fuerza propia, singularidad o diferenciación frente a lo aceptado como normal o precedente. Los logros creativos tienden a generar emocionalidad. Son expresiones propias de quien las produce u obras de autor y obras en contexto. Se realizan con diversos medios y técnicas y están dirigidos a uno o más de nuestros canales sensoriales. Por ejemplo, la vista (dibujo, pintura, escultura), el oído (música, voz), el olfato, el gusto, el tacto (comida, perfumería, cosmética) y las representaciones escénicas centradas en la expresión corporal y gestual (teatro, danza, declamación, oratoria).

Estas creaciones se pueden diferenciar por su sentido y alcance y por los medios y lenguajes que involucran, los cuales, para el propósito de esta introducción, abrimos en dos clases: 1. las creaciones fundamentalmente conceptuales y sus lenguajes convencionales. Por ejemplo, los productos de la ciencia, sus teorías y sus expresiones lectoescriturales (fórmulas químicas o físicas y usos de los lenguajes simbólicos gráficos o numéricos). También la literatura y la poesía y sus expresiones escritas y orales, así como la música en su nivel creativo y su representación gráfica o notación. 2. las creaciones materiales o materializables que demandan técnicas, instrumentos y materiales para su realización tangible.

A estas últimas se refiere nuestra clasificación, la cual sigue con los siguientes resultados:

- a. *Las disciplinas, oficios y ejercicios artísticos.* Median y desarrollan la libre pero formal manifestación de lo sensible, imaginario, subjetivo y emocional, cuya formalización se concreta o comunica en el nivel creativo de los lenguajes y medios tangibles de representación bidimensionales y tridimensionales, con distintos recursos, materiales y técnicas, vistos como artes plásticas (escultura, pintura, gráfica, dibujo e ilustración) en su sentido clásico y de las nuevas expresiones con tecnologías modernas: cine, audiovisuales,

mapeo y otros medios digitalizados o computarizados en medios masivos de comunicación o en espectáculos. El caso de la música es muy singular, ya que como modo de pensar es, en alto grado, conceptual, y se expresa en un lenguaje propio y abstracto no referido a nociones traducibles a otros lenguajes, pero cuya ejecución ha implicado crear un variado instrumental. Ello permite afirmar que su creación y percepción son de nivel intangible, pero su expresión depende en alto grado de objetos materiales.

- b. *Los productos de manufactura.* Se entienden como modos de producción de bienes de uso, consumo o de servicios. Quien los crea interviene en la producción, como obra de mano en el sentido de habilidades o talentos particulares significativos para el resultado, o en el sentido de trabajo rutinario y repetitivo (participación) de él mismo o de terceros. Comprenden artesanías, manualidades y oficios tradicionales. Estos modos productivos (tradicionales, principalmente) se basan en tecnologías que demandan esfuerzo físico humano, tienden a ser obras únicas o producidos en pequeñas series en el sentido de ejecución y control del proceso productivo de cada producto. Sus medios de producción son dispositivos o herramientas de baja complejidad, por lo general propios del manufacturero. Sus procesos y resultados aplican y desarrollan valores técnicos y expresivos ligados a culturas locales en los casos de producciones étnicas, populares o culturales. Por ejemplo, en los productos tradicionales e indígenas y en productos alimenticios de tradición.
- c. *Los resultados facticos del ejercicio de las disciplinas proyectuales-anticipatorias.* Se orientan a configurar el entorno utilitario o a proponer los medios para ello, incluidos obras civiles y edilicias, productos para la industria y medios-mensajes para la comunicación visual, cuyo conjunto denominamos hoy “disciplinas de diseño”.

Con estas distinciones en los modos del conocimiento y sus logros, entre ellos los que reconocemos como procesos y resultados del diseño, conviene abordar algunas diferencias entre los modos de crear.

Crear es, a la vez, una condición y un potencial o capacidad natural de la especie humana y uno de los recursos fundamentales que le permite concebir ideas y desarrollar estructuras, respuestas o soluciones diferentes o nuevas frente a situaciones o condiciones precedentes, actuales y futuras. Es un ejercicio que despliega las facultades de pensar e imaginar y las de realizar (llevar a la realidad objetiva, externa al creador), determinadas por actitudes y aptitudes individuales y sociales que incentivan y posibilitan. Crear es una potencialidad que todos tenemos. La aplicamos con diversos niveles de logros a nuestras

necesidades, actividades y ejercicios por medio de múltiples métodos y con desiguales resultados.

Por su parte, diseñar es un modo especializado de crear que surge de las dinámicas productivas de la mecanización industrial (siglos XVII y siguientes). En tal sentido, diseñar es una actividad moderna –propiamente de la modernidad del siglo XX– y un ejercicio especializado que enfoca y precisa la capacidad creativa en el ámbito de la ideación, la producción y el uso de la cultura material utilitaria y la concreta en la comunicación con expresiones que definen y hacen posible la relación humana y social con el entorno, en la perspectiva del desarrollo de lo artificial como parte importante de su ejercicio vital.

La noción de cultura material utilitaria y para la comunicación se refiere, en sentido contemporáneo, al ámbito de lo material-artificial creado por los humanos para satisfacer sus necesidades. Se evidencia como instrumentos, utensilios, muebles, máquinas, equipos, medios, dotaciones, etc., complementados con elementos de diverso orden, incluidos los distintos medios o soportes de información, su organización en el espacio y su configuración como hábitats, construcciones y espacios urbanos. Esta objetualidad refleja la cultura como expresión de lo común a la sociedad en la que se producen y usan. En general, responde a funciones concretas frente a necesidades específicas y a las dinámicas que las impulsan a partir de lo social, lo económico y lo tecnológico, principalmente. Corresponden a artificios, objetos y medios para uso o comunicación, en los cuales la utilidad –la finalidad para la cual se conciben– es inherente a su configuración, producción y uso. No se incluyen otras importantes producciones libres, igualmente tangibles pero no utilitarias, como las expresiones de orden artístico que, si bien integran la materialidad y son parte esencial de la cultura, responden a otros parámetros de creación, producción, circulación y uso aleatorios, subjetivos y no necesariamente sistémicos.

Conviene diferenciar la noción de diseño de la de arte, toda vez que desde los comienzos de la conformación de la disciplina (siglos XVIII y XIX) predomina una fuerte tendencia a asumir el diseño como rama o aplicación de las artes. Debate difícil dado el arraigo de esta idea desde la cual se ha asentado y difundido una institucionalidad amplia (de hecho, gran parte de las escuelas y programas de diseño anidan o dependen de institutos o facultades de artes). A la par, se ha generado una literatura extensa que abarca casi todos los aspectos del diseño y enfatiza lo estético y lo formalista desde perspectivas semióticas y retóricas especulativas, lo que contribuye a afincar la autopercepción –no siempre justificada– de los diseñadores como artistas.

Por ello, al reconocer que el diseño comparte con las expresiones tangibles del arte algunos elementos de sus respectivas caracterizaciones como disciplinas

(el lenguaje de la forma, procesos y métodos creativos, el uso de medios y tecnologías, por ejemplo) e integrar la cultura material a la apreciación estética, es necesario establecer sus diferencias disciplinarias en cuanto su objeto, finalidad y propósito, así como sus ámbitos de ejercicio y aplicación, sus funciones culturales y económicas, sus procesos, sus actores, etc. Vale la pena destacar, a grandes rasgos, algunos aspectos opuestos o claramente diferentes de algunos entre esos indicadores: **a.** la necesidad a la cual responden; **b.** la relación con el usuario u observador; **c.** la función y el uso; **d.** el ciclo vital; **e.** el valor y el precio, y **f.** la formación y el ejercicio, conceptos que resultan extensos para incluirlos en esta reflexión.

Se retoma aquí la noción de diseño en su sentido genérico como el resultado de la evolución disciplinaria, y a la vez, como lo básico y común al conjunto de las disciplinas de síntesis. Es decir, los modos diferenciados y especializados de conocer, crear, proponer y resolver que nos permiten proyectar –idear una realidad futura en la mente de quien proyecta– y formalizar –dar forma, integrar mediante el lenguaje de la forma y expresar de manera perceptible– los satisfactores tangibles que se proponen para las distintas necesidades humanas. Tal formalización es, además, el lenguaje disciplinario –la forma, sus elementos y cualidades– como medio para idear o modelar mentalmente las propuestas que traducen los aportes –conocimientos, valores, criterios– de otros diferentes modos de conocer –ciencias y saberes relacionados con el tema– como parte de las respuestas creativas a problemas concretos. Esas ideas-solución se generan por este modo de pensar característico del diseño, ejercido por medio del proceso proyectual –diseñar; es decir, conocer, crear, proponer desarrollar para producir– como el ejercicio de dar forma a las ideas factibles e integrar en ellas los conocimientos que las ciencias, para entenderlos, han separado.

La dialéctica natural del fenómeno histórico-social contrasta esta visión progresiva del desarrollo impulsado por el conocimiento y la condiciona con otros factores surgidos a la par de las posibilidades que crea el adelanto social, económico y tecnológico. Por ejemplo, la noción de propiedad –factor inherente a la naturaleza defensiva de los humanos– al trascender el límite de lo individual y ubicarse en lo social como valor colectivo, compartido o logrado por el esfuerzo comunal, estimula la acumulación y el exceso. Finalmente, su atesoramiento pasa también por los filtros políticos del poder, lo cual lleva a la propiedad a concentrarse en manos de los más fuertes, poderosos o astutos y de ello surge y se instituye la apropiación privada. Se entiende privada como la propiedad excluyente o de unos pocos, cuyos excesos se comprueban socialmente, en la esclavitud: el ser humano como objeto y propiedad de otro, con la consecuente explotación y abuso; en lo geopolítico: el colonialismo, que se traduce en la infame dominación y explotación de regiones y países por los imperios; y en el

saber-crear: las patentes modernas en su versión abusiva de la propiedad intelectual, gracias a las cuales unas pocas empresas se adueñan, controlan y explotan creaciones, invenciones, conocimientos y descubrimientos que beneficiarían a la humanidad o cuya pertenencia natural es un bien común o son recursos y saberes de culturas locales. Por estos medios, como ya lo explicó Marx, al dar primacía a lo económico por encima de los demás valores humanos, la noción de propiedad ha convertido en mercancía todas las producciones humanas y sociales y al mismo ser humano.

A pesar de lo anterior, con esquemas y transitoriedad disímiles la humanidad ha desarrollado diversos tipos de instituciones. De orden político se tienen el Estado y sus variopintos modelos de institucionalidad, así como su legislación y normas en todos los ámbitos de la organización y las actividades sociales. De orden económico, cristalizadas en sus estructuras productivas de propiedad y distribución de bienes y servicios. Y las de orden cultural, orientadas a la preservación y desarrollo de valores en su amplia índole, entre los cuales se tiene la difusión del saber que busca hacer colectivo el conocimiento, la educación y la formación para la vida personal, familiar y comunitaria, pero en especial para el trabajo, su profundización (la investigación) y su desarrollo y aplicación a las necesidades sociales e individuales.

Como institución social, la educación, particularmente a partir de la industrialización y la creciente urbanización que esta promovió, ha sido la estrategia social expansiva mediante la cual las colectividades se reconocen, reconocen su entorno ambiental y social en sus distintas escalas y proyectan y amplían las capacidades de sus miembros para resolver los problemas que enfrentan y mejorar las condiciones comunes. La función sociohistórica y trascendente de la educación es humanizar, en ocasiones en contravía de los intereses dominantes. Ha sido una tarea implícita de las sociedades modernas, ejecutada mediante múltiples actividades formativas que van desde el ejemplo y la imitación hasta los modernos modelos educativos. A la vez, y entendida como el mejoramiento social de la calidad de vida, esta humanización se difunde a través de procesos de construcción de un entorno más seguro, cómodo y habitable —el hábitat—, responsabilidad social a cargo del diseño, los diseñadores y sus instituciones.

A partir de la industrialización y el desarrollo de nuevos esquemas de organización socioproductiva y de consumo, se estructuran sistemas educativos en distintos niveles y surge la necesidad de especialistas, entre muchos otros, quienes se deben ocupar de reconocer y valorar las necesidades materiales de la sociedad para así concebir y desarrollar los medios y productos que interpreten esas demandas y sean adecuados a las renovadas organizaciones y tecnologías productivas.

Por ello, lenta y progresivamente, el diseño, en su sentido y alcances contemporáneos, comienza a diferenciarse y consolidarse como disciplina que si bien parte de las mismas capacidades y experiencias creativas de la especie, las aplica y ejerce desde esquemas distintos, ajustados tanto a los nuevos modos productivos que dividen y especializan las actividades fabriles como a las nuevas las modalidades de ejercicio y aplicación, que implican el surgimiento de fases previas de creación y planeación, cualitativamente distintas a las no explícitas en los modos preindustriales de producción. Por ejemplo, en el modo artesanal, los procesos creativos y productivos están intrínsecamente fundidos o son sincrónicos y la participación del artífice o artesano creador en la producción no solo es necesaria, sino que les imprime singularidad y valor a los productos. Sin embargo, en lo referente a los esquemas edilicios tradicionales –por ejemplo, la construcción de grandes edificaciones y monumentos, cuyos modos constructivos se mantuvieron ligados a procesos intensivos en la obra de mano– fue necesaria su preconcepción o proyecto y la función coordinadora del arquitecto sobre la ejecución de las obras es modélica y similar a la de otros diseñadores de hoy sobre los procesos de desarrollo, producción, distribución y uso. Deben asesorar o supervisar la perspectiva del producto pero sin participar necesariamente en ellos, al menos en el sentido de producir.

El papel y la responsabilidad de los diseñadores sobre el hábitat y sobre lo que a él se ha integrado como cultura material –el constructo humano– se concretan al integrar el pensar y el hacer como reflejo tanto de las necesidades, valores, sentimientos, logros y expectativas, como de la superación de sus errores y fracasos humanos. Pensar y hacer, capacidades distintivas de la especie (*Homo sapiens*, *Homo faber*), impulsan la creatividad, facultad peculiarmente humana que por su mismo ejercicio se desarrolla como un recurso natural incremental que permite prever el futuro objeto satisfactor, proyectado como una solución tangible y trazar los caminos que lo hagan posible, útil y representativo de lo que sentimos, creemos y esperamos.

La triada pensar/crear-crear/hacer-hacer/usar define el pensamiento proyectual como la conexión entre las múltiples capacidades del diseñador, las cuales van desde reconocer el entorno, identificar y valorar las carencias y desajustes sentidos por alguien y crear soluciones, hasta construir o producir. Lograr su satisfacción, vale decir, superar la necesidad originaria mediante el uso o aplicación de lo propuesto, es la prueba ácida de la bondad o idoneidad del satisfactor que se ha creado y del vínculo apropiado entre lo ideado y lo realizado.

Lo planteado puede ser a la vez objeto y contenido de la formación diferenciada de los diseñadores que se ofrece en el nivel terciario del sistema educativo, dentro de variados niveles y esquemas de especialización por ramas disciplinarias,

que aquí agrupo por su relación con los usuarios finales en cuatro dimensiones proxémicas y operacionales.

La espacialidad. El hábitat como contenedor organizacional de las actividades humanas y sociales: las urbes, lo edilicio, la arquitectura.

La habitabilidad. La distribución de la dotación y la caracterización y uso operacional de los espacios en relación con las actividades concretas y los usuarios específicos que los habitan o usan: diseño interior o interiorismo.

La usabilidad. La dotación en sí y el conjunto de objetos que se usan para funciones y necesidades humanas específicas en una relación proxémica directa, de contacto con el cuerpo, sus miembros u órganos, en cuanto sean resultado de producción sistémica: diseño industrial o de productos en una amplia diversidad (utensilios, artefactos, herramientas, máquinas, equipos, muebles, enseres, vehículos, empaques, vestuario, etc.

La comunicabilidad. Los medios y mensajes dirigidos a informar o comunicar, en sus distintos sustratos y tecnologías de creación, producción, transmisión y difusión.

Esta visión generalista e inclusiva de las ramas y especialidades del diseño es afectada, para bien o para mal, por las influencias de los contextos, los cuales son el origen y la meta de los procesos formativos; los orígenes; los enfoques e improntas de las instituciones educativas; las visiones y coyunturas propias de los distintos ejercicios profesionales, y por las expectativas de cada individuo que se forma. Lo cual, heterogéneo, aleatorio y con traslajos inestables, constituye un marco condicionante y preestablecido de los programas formativos en el que estos, con sus recursos, enfoques y lenguajes, intentan articular lo que se enseña y lo que se aprende, en busca de su finalidad esencial: formar profesionales competentes para insertarse en la realidad y ayudar a transformarla.

Los procesos de creación, inherentes a la naturaleza humana, han sido determinantes en la generación de las culturas y en la caracterización de las sociedades. Estos procesos, si bien pueden ser espontáneos y empíricos, son objeto, en el campo del diseño, de programas institucionales de pedagogía especializada que encauza los potenciales creativos mediante estructuras metódicas de enseñanza y aprendizaje. Gracias a esto, los procesos creativos han tendido a formalizarse como carreras profesionales, como los recorridos históricos lo muestran. Esta premisa es, precisamente, la que ha orientado esta compilación.

La formación de diseñadores constituye en sí misma, un entorno que se estructura y formaliza mediante programas, procesos, contextos, ejercicios y actividades específicas orientadas a garantizar niveles y estándares formativos

reconocibles socialmente. Asimismo, permiten y estimulan una gran diversidad en la caracterización de los programas formativos y en los perfiles formativos y de ejercicio profesional. Una estructuración orgánica y sistémica de las ramas y especialidades del diseño facilita el desarrollo de las necesidades formativas y garantiza niveles curriculares más homogéneos en sus formatos y más heterogéneos en sus enfoques, lo que hace posible su complementariedad y sobre todo el desarrollo de interfaces, así como nuevos campos de profundización y especialización intra e interdisciplinarios. En ello radican sus perspectivas de desarrollo y su capacidad para responder a las cambiantes necesidades del entorno social, económico, científico, tecnológico y cultural.

Los escritos que se presentan surgieron en el marco de los procesos académicos de la Facultad de Arquitectura, Arte y diseño de la Universidad de San Buenaventura Cali. Se desarrollan como análisis y reflexiones basados en ejercicios de creación, los cuales sirven de medio para la formación de competencias y habilidades de diseño en las especialidades respectivas.

En primera instancia, el escrito de Dolly Viviana Polo Flórez *El capitalismo cognitivo como producción de modos y mundos. Una mirada transversal desde el diseño*, desarrolla la pregunta acerca de las relaciones entre el diseño –como disciplina y sus especialidades– y los esquemas educativos. Estas relaciones están condicionadas por las tendencias económicas y políticas del contexto en el que se incorporan los programas formativos. Así, la pregunta referida se desarrolla sobre líneas históricas que aluden de manera constante a los propósitos formativos. Dichos propósitos se concretan en funciones sociales específicas cuyos papeles se articulan cada cierto tiempo como piezas del rompecabezas productivo. Estas funciones se definen a partir de los contenidos que se tratan en las aulas, es decir, en los entornos de formación profesional, mediante procesos y metodologías cuidadosamente pensadas por los docentes.

Posteriormente, en los capítulos dos y tres se presentan dos ejemplos relativos al proceso y la metodología en los entornos formativos que involucran los procesos de creación.

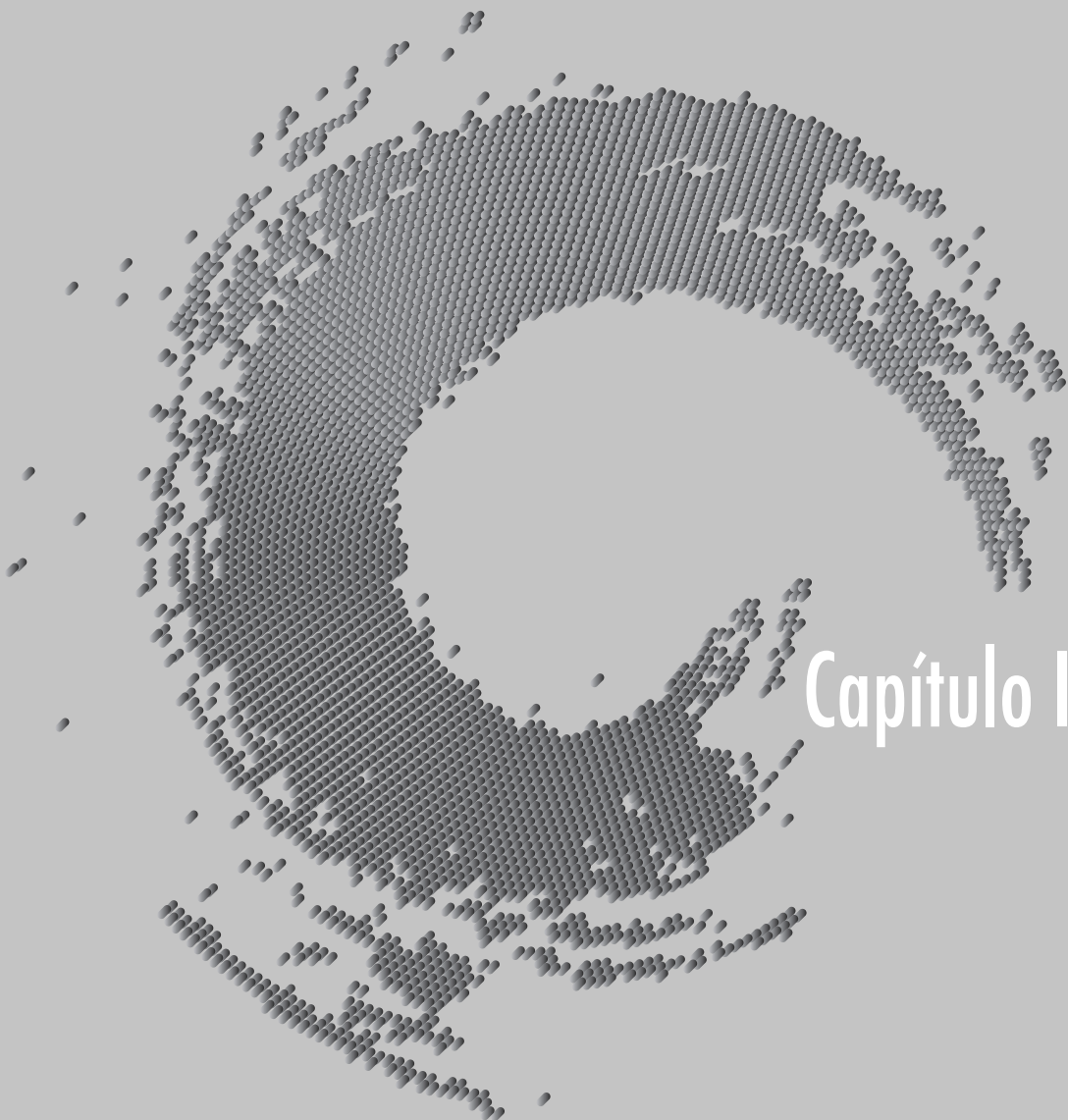
La propuesta de Laura Marcela Jiménez Quintero *Procesos de diseño. Productos de vestuario ergonómicos para deportistas de alto rendimiento con discapacidad*, expone el diseño de vestuario como un campo especializado que permite conocer a fondo las características identitarias de los usuarios. La identidad refleja los rasgos psicográficos, el cuerpo, las habilidades y las características específicas de cada usuario. Desde esta reflexión, la autora presenta un proyecto tratado en el aula de clase como un estudio de caso centrado en el factor humano y en el sistema ergonómico de los deportistas de alto rendimiento en condición de discapacidad. La riqueza de este estudio radica tanto en la metodología específica

propuesta para desarrollar el proyecto, como en la exploración y afianzamiento del sentido humano y social, valor fundamental en la formación de los profesionales de diseño de vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Finalmente en el escrito *El arte urbano como estrategia pedagógico-estética*, los profesores Adriana Mendoza Acuña y Armando Rafael Buchard de la Hoz, del programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, de la mano con la asesora pedagógica Lucy Mar Bolaños Muñoz, se destaca la importancia del arte urbano como una herramienta pedagógica que permite el análisis de las experiencias estéticas de intervención, como parte de procesos pedagógicos de gran incidencia en los estudiantes de arquitectura. Este proceso metodológico se desarrolla en cuatro fases que toman forma durante el proceso de intervención estética llevado a cabo en la ciudad de Cali. Estas fases se explican con gran detalle.

Rómulo Polo Flórez¹

1 Diseñador colombiano ligado como pionero a los procesos de institucionalización del diseño en Colombia y Latinoamérica. Sus contribuciones teóricas y reflexivas enriquecen de manera constante a la fundamentación, estructuración y desarrollo de las áreas de la educación en diseño. E-mail: consultoria@items-design.com



Capítulo I

El capitalismo cognitivo como producción de modos y mundos. Una mirada transversal desde el diseño²

Dolly Viviana Polo Flórez³

La educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes. Es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. (...) De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de capital humano en la producción de bienes. La perspectiva más amplia de la capacidad humana puede abarcar –y valorar– estas funciones adicionales. Las dos perspectivas están, entonces, íntimamente relacionadas aunque sean distintas

(Sen, 1998, pp. 69-70).

2 “El diseño no es asunto meramente formal o técnico, sino básicamente proyecto humano y por lo mismo un problema de marco teórico, de metodología y de ética” (Dussel, 1984, p. 6).

3 Diseñadora industrial. Magíster en Educación: Desarrollo Humano y Candidata a Doctora en educación - Estudios Culturales de la Universidad de San Buenaventura Cali. Profesora de tiempo completo en el programa diseño de Vestuario de la misma universidad. Correo: dvpolo@usbcali.edu.co

Resumen

El siguiente escrito plantea una serie de cuestiones relacionadas con la conformación de los esquemas educativos y su relación con el diseño como disciplina, y la manera como son influenciados y determinados por tendencias económicas y políticas. Una lectura global mediada por la óptica del diseño y su incidencia en el medio educativo a nivel terciario, nos aproxima al contexto colombiano en el que se esboza un entorno que orienta su estructuración pedagógica, didáctica y de contenidos a la formación de personas cuya función social se centra en el trabajo. Al revisar la manera como la disciplina del diseño acorde con las necesidades del medio incorporó los oficios y los especializó con base en el desarrollo humano, se hizo patente la influencia de los modelos económicos y de las políticas públicas, lo cual intensificó la relación con el entorno académico superior y universitario y el desarrollo industrial y empresarial del país, como elementos materiales e inmateriales de interrelación constante para conformar un macrosistema.

Palabras clave: esquemas educativos, diseño como disciplina, oficios y profesiones, entornos académicos, diseño de vestuario.

Introducción

El análisis acerca de la apropiación del saber como interiorización del conocimiento, se enmarca según los contextos y los modos de hacer, pensar, ejecutar y comunicarse. Así, los oficios y profesiones son resultado de características ambientales, políticas y económicas que se retroalimentan y se convierten en norma, número o ley. Para que esta mixtura sea viable, se ha de reconocer al ser humano como articulador y sus medios como lenguajes. La *poiética*⁴ y la *techné*⁵ se convierten en vehículos para la materialización de ritos y objetos basados en la cultura como fenómeno que de manera progresiva se deja permear y surge de modo transversal como un rasgo ineludible ligado al proceso y determinante del resultado. En relación con las nuevas dinámicas económicas de la producción y el trabajo, enmarcadas en el universo cultural denominado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) economía naranja,⁶ la óptica del diseño se ofrece como una herramienta para comprender y dar respuesta a interrogantes

4 *Poiética* (*poiesis*; *poiético*) “(...) proviene del griego ποίησις: hacer, producir, fabricar, e indica la relación hombre- naturaleza, en especial la relación tecnológica, o todo el ámbito de las fuerzas productivas, la división del trabajo, el proceso del trabajo, etc.” (Dussel, 1984, p. 13).

5 Concepto propuesto por Aristóteles como el modo de hacer y buscar un resultado.

6 Economía creativa basada en la riqueza del talento, en la propiedad intelectual, en la conectividad y en la herencia cultural de cada región.

centrados en el reconocimiento de elementos que promueven la transformación de prácticas y oficios culturales en profesiones disciplinarias. Estas, al ser organizadas y administradas como conocimiento, se enmarcan en las lógicas de reproducción en curso hacia el fomento de las identidades y la innovación.

Puntos de fuga

A grandes rasgos, la historia de la humanidad ha estado ligada a su capacidad de crear modos, hábitos, lenguajes, objetos y cultura. Con base en ello, la lectura que el propio ser humano ha hecho de su medio, junto con su capacidad de integrar elementos, nos permite reconocer la formación de habilidades, técnicas y oficios de transformación. Esta complejidad reúne elementos tanto de saberes como de quehaceres traspasados de una generación a otra, lo que hace posible ver en cada fase la superación de ciertos paradigmas básicos relacionados con las determinadas necesidades, así como nuevos condicionantes culturales que crean necesidades nuevas.

La composición del ser humano involucra elementos intangibles que atraviesan de manera continua su ser y su quehacer, así como elementos tangibles y materiales que hacen de esto una manifestación física que trasciende. Al hilo de esto, el cuerpo se estructura y define con base en la anatomía, la morfología y la fisiología, que se adecúan a los elementos culturales, políticos y cosmogónicos, elementos relativos que hacen de ese ser humano un objeto maleable y disciplinante.

A partir de la noción de mundo, este ser se ve condicionado y sus necesidades permeadas por respuestas materiales y conductuales determinadas por un medio resultado de un constructo particular, que el sociólogo alemán Norbert Elias (1897-1990) plantea como la civilización y comprende procesos sociales a largo plazo que articulan la psicogénesis del comportamiento individual con las estructuras políticas y el poder (sociogénesis del Estado). Así, las necesidades se subliman como conceptos y lo que en principio es el objetivo principal de subsistencia, se convierte paulatinamente en oportunidades de acción para resolver no solo la necesidad primaria, sino también las subsecuentes, que bien podrían llamarse accesorias.

Al revisar los planteamientos iniciales del psicólogo Abraham Maslow (Maslow, 1991) en su pirámide de las necesidades, el cuerpo demanda reconocimientos identitarios que le permiten formar parte de un medio. Se parte de necesidades fisiológicas como el alimento, el descanso, la sexualidad y la protección, que se complejizan. Estas no son solo materiales y tangibles, sino también elementos para el desarrollo de la identidad y el autorreconocimiento. Más adelante, Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1994) nos brindan una visión ampliada del

concepto “necesitar” que ubica nuevas variables e introduce el concepto de “escala”, entendida como una comprensión específica del medio y de por sí, de las necesidades. Así, el concepto de desarrollo deja emerger otro tipo de necesidades, entre ellas sopesar lo que se haga más allá del cuerpo, y abre el camino para reconocer la creación de una cultura material producida por el mismo ser humano para solucionar sus emergencias y satisfacer sus necesidades, entre ellas la del vestido, una necesidad primaria que surge como elemento de protección y que con el paso del tiempo se fue convirtiendo en un elemento transable posible de ser producido y planeado, para terminar hoy en día por ser un factor determinante para ubicar parámetros sociales y clasificaciones estéticas o económicas, que propiciaron la hibridación no solo de los materiales, formas y conformaciones simbólicas, sino también de los modos de hacer, usar e intercambiar.

Dado lo anterior, no es extraño ver hoy en día una mixtura entre un tejido ancestral como el wayuu,⁷ reconocido como una artesanía al ser producto de una cultura, plasmado sobre un tejido moderno como el *denim*, reconocido como material global y posindustrial. Tampoco lo es ver objetos creados por una comunidad con un fin específico y cargas simbólicas o míticas concretas, que sirven de elemento decorativo en hogares contemporáneos y son reproducidos en masa, lo que hace de ellos objetos-mercancía permeados por lógicas industriales y conocimientos disciplinares.

En este punto y como producto de la revolución industrial, la conformación disciplinaria en áreas de la creación objetual se ha diversificado hasta convertirse en un nuevo campo epistemológico sobre el cual no solo el aprendizaje de una técnica es el centro de la idea, sino también la capacidad de leer a modo de arqueología prospectiva esa creación en un espacio-tiempo (con sus variables políticas, económicas, sociológicas, culturales y estéticas), como reconocimiento de un usuario específico. Esto ha permitido la institucionalización disciplinaria, reconocida desde el siglo XX como diseño, cuyos orígenes se basan en los oficios y su saber epistemológico en la capacidad creadora y de adaptabilidad del ser humano.

Aquí surgen los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los saberes que incorporamos hoy?, ¿qué dice la disciplina sobre la educación y pedagogía? y ¿qué práctica tienen las instituciones? Las respuestas constituyen el origen de este escrito.

7 Etnia aborígen asentada en la península de la Guajira entre Colombia y Venezuela.

Producción, trabajo y educación: del oficio a la profesión

“Es importante establecer un conjunto de principios según los cuales se lleven a cabo la selección y organización de los métodos para la transmisión del conocimiento” (Kemmis, 1998, p. 15).

Este análisis invita a reflexionar sobre el aspecto de educarse para el trabajo con base en diferentes variables, incluida la significación del proceso vivido en la universidad. Igualmente, a partir de los planteamientos de una carrera profesional como el diseño de vestuario, revisar de manera constante no solo los lineamientos epistemológicos sino su pertinencia para el desarrollo individual y colectivo de la sociedad, todo ello al hilo de la reflexión de Santos (2005): “La universidad en el siglo XXI será, seguramente, menos hegemónica pero no menos necesaria de lo que ha sido. Su especificidad como bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo, gracias a los conocimientos y a la formación” (p. 66).

Sobre esto es pertinente discutir cómo el perfil de competencias de ingreso cambia en la formación y nuevamente lo hace en el egresado al reconocer los entornos dinámicos influenciados por las necesidades del mercado. Las políticas educativas condicionan, sin duda, la formación previa de los estudiantes así como las temáticas de formación y de trabajo de los egresados. Al revisar la conveniencia de los contenidos plasmados en un currículo, así como el propósito y los medios pedagógicos y la evaluación (siempre subjetiva), el escenario de significación de la formación para el trabajo universidad varía, toda vez que tiene un enfoque para la formación para el trabajo o el autoempleo. Esto nos deja ver cómo la división del trabajo y la especialización del conocimiento llevaron también a la especialización de las industrias y las empresas. En poco tiempo el PIB fue impactado fuertemente por la producción en diferentes niveles, dentro de los cuales el desarrollo textil y de confección generó muchos campos de acción.

La investigación, el diseño, la producción y la gestión se han convertido en universos que a pesar de estar divididos se complementan al formar redes de trabajo. A partir de esta coyuntura nace con más fuerza la figura del emprendedor, que como actor principal toma del entorno y de las características del contexto las necesidades potenciales, lo que permite que sus ideas sean actos de creación de nuevas organizaciones y se trabaje sobre la motivación de otros para el establecimiento de nuevas relaciones.

En los contextos institucionales universitarios se manifiesta el emprendimiento y se ponen en práctica mecanismos para su reconocimiento y afianzamiento, ligados a políticas educativas coherentes con los postulados epistemológicos de la profesión y la labor del egresado en el medio.

Por tradición, los asuntos relacionados con el currículo, la pedagogía y la evaluación no han sido temas centrales en los estudios de la política educativa (...) De hecho, en el realpolitik de la política educativa en algunas épocas ha habido verdaderas tensiones entre las autoridades legales que supervisan el currículo y los exámenes y los ministerios de educación que se centran más en asuntos políticos (Rizvi y Lingard, 2013, pp. 126-127).

Las actividades académicas, culturales y empresariales propuestas para el mejoramiento del entorno, así como los proyectos sociales, son factores que junto con las didácticas y el aspecto relacional de docentes y estudiantes ayudarán a fomentar de manera gradual el desarrollo de la persona, del creativo y del emprendedor. Sin embargo, queda abierto el interrogante respecto de la responsabilidad social y política de formar a las personas según los lineamientos del mercado.

Se debe tener en cuenta que el juego de poder no reposa solo en la educación. El análisis y los proyectos de políticas públicas no solo han de incorporar los aspectos normativos, sino también los campos de acción y desarrollo de la sociedad. Para ampliar los alcances de la transdisciplina “diseño” más la especialidad “vestuario” con el fin de hacer más compacta su estructuración curricular, los fundamentos referidos son imprescindibles (formación de actividades y destrezas de acción y pensamiento), pero a su vez deben ser maleables con las nuevas oportunidades de acción y reflexión. Esto brinda las bases para repensar nuevas contextualizaciones según las necesidades actuales de los profesionales en diseño de vestuario, quienes más allá del desarrollo de sus habilidades técnicas y operativas, deben tener la capacidad de ubicarse por sí mismos en un medio que debido a las fluctuaciones localiza un “proceso de diseño” más maduro y experto en las instancias iniciales en las que no se respondía por una producción masiva sino por sectores específicos de mercado cada vez más exigentes y con más opciones para acceder a un producto. Es en este punto que la educación ha de tomar la batuta y orientar el proceso en los escenarios institucionales universitarios donde se manifieste el emprendimiento, de modo que se pongan en práctica mecanismos para su reconocimiento y afianzamiento.

Más allá de ser un simple fenómeno, el capitalismo cognitivo ha retomado los elementos del saber y los ha seccionado en conocimientos. De este modo, cada una de estas porciones informativas puede empezar a recorrer diversos caminos y mutar y adaptarse tanto a sociedades como a disciplinas. Así, las prácticas académicas han embebido el tesoro cultural ancestral y lo han encauzado de diferentes modos para permitir que sobreviva. Sin embargo, mucho de este conocimiento ha sido extraído de algunos contextos como si fuera una posesión universal, extraviando así su origen en el proceso. Al ser plasmada y materializada en los productos vivos del cuerpo como la voz y el movimiento e inicializada

por sus necesidades como la de alimentarse, vestirse y reconocerse, la creación, como medio de trascendencia del ser humano, se convierte en un cúmulo de técnicas reproducidas en los contextos particulares que son, al tiempo, trama y urdimbre de la cultura. Las dicotomías globales fuerzan de muchos modos los préstamos o apropiaciones culturales y los presenta como innovaciones con ópticas diferentes sobre usos particulares, pero que pueden agotar de muchas maneras no solo el propósito primigenio de esta creación cultural, sino también la generación de una dinámica sobre lo propio y lo prestado, lo que convierte, mediante un valor monetario, las historias de un lugar, una sociedad o cultura en un diseño de fácil adquisición y globalizado.

Al hilo de lo anterior, con base en cada acto de creación humana la economía ha jugado un papel importante al apartar y reconocer a los actos poéticos como elementos con capacidad de ser valorados no solo monetariamente, sino también como de consumo habitual. Así, la música, la gastronomía, el diseño, la comunicación, el arte (en cualquiera de sus manifestaciones) y el ocio, son presentados como nuevas ofertas de materiales simbólicos que activan nuevos debates sobre qué es y cómo se relaciona la cultura. Basados en los aportes de Adorno (Horkheimer y Adorno, 1988) desde los cuales se reconocen las industrias culturales como las técnicas de reproducción industrial de la creación y difusión masiva de obras culturales, se hacen necesarias unas definiciones específicas que den una perspectiva adecuada para una reflexión asentada en los conceptos de industria y cultura.

Por consecuencia, la industria sería el marco conceptual desde el cual se agrupan procesos, actividades y productos orientados a la transformación para un fin específico. Esto supone una organización encaminada al proceso y al resultado, con finalidades y objetivos específicos permeados por necesidades y motivaciones y un inventario de materiales tangibles e intangibles que determinan no solo las actividades productivas de una sociedad, sino también las disposiciones concretas de los conocimientos y la cultura. “La cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación de la vida social” (García Canclini, 2004, p. 34).

Si ligamos este concepto con los propósitos de la educación, se hace evidente que los aprendizajes culturales devienen en prácticas académicas. Se ha de formar para desarrollarse en un área sobre la cual se va a demandar un valor retroactivo que permita ser reconocido e implique, además, una ganancia monetaria que establezca las condiciones para implantar una plataforma que permita ubicarse en una de las clasificaciones económicas de la sociedad.

Las manifestaciones estéticas afectan de modo ineludible el comportamiento del colectivo social. Con esto, la creación de dichas manifestaciones forma parte no solo de la necesidad del ser humano de recrearse, sino de comunicarse, reconocerse y autodenominarse. Un ejemplo de esto es lo referido por Horkheimer y Adorno (1988), concerniente a los sucesos de la posguerra en los años veinte. Los autores muestran una sociedad dependiente de los códigos estéticos-culturales que brindan los medios de comunicación, lo que hace que la cultura sea moldeada. Así, la preocupación de los autores reposa en el hecho de que los mensajes a pesar de ser sugestivos son pálidas fachadas de un contenido sin profundidad (muy similar a las tendencias actuales). Más adelante, Adorno recrearía el concepto de industria cultural basado en su preocupación de que los bienes culturales son comercializados, pero no reconocidos en su propia construcción y escala.

Esto nos presenta un reto respecto de qué tan susceptibles resultan a la mercantilización los bienes culturales, pero sin reconocer su valor, sus estructuras de conformación, su escala y su propósito. De tal forma, oficios y profesiones son generados por un medio que, en no pocas ocasiones, lima aristas incómodas e inadaptables y hace perder la identidad y la diversidad que puedan darse sobre un mismo fenómeno. Todo en su afán de homogenización en pro del mercado.

Hoy en día, la denominada economía naranja hace posible la conjunción de varios elementos que se observan como una tríada que sustenta el eje de lo cultural. Gracias a esto, diversas organizaciones a nivel mundial han encontrado puntos en común para el desarrollo no solo de la organización económica y productiva, sino también de las naciones y del ser humano en su individualidad. Ello vislumbra la formación y la educación como columnas de la acción y la transformación sociocultural desde la cual se deben contemplar la mixtura de valores y necesidades que se imponen como ley alrededor del mundo y conforman muros para las sociedades del conocimiento y los saberes disciplinarios precisos.

En el contexto colombiano, la subsecuente especialización disciplinaria ha afectado los entornos de acción y las capacidades de adaptación de una disciplina al medio, de manera tal que las profesiones liberales y culturales se permean con las configuraciones formativas de los sujetos. Por tal razón, los lineamientos curriculares dados como política pública para la educación básica y secundaria, incluyen una formación artística que supone una incorporación no solo a las necesidades de autorreconocimiento, sino también de reconocimiento del contexto. Esto se puede ver con mayor claridad en lo propuesto por el Ministerio de Cultura de Colombia en el sentido de diseñar una política pública para la educación artística que acoja la idea de la industria cultural:

En el sector cultural la educación artística ha sido reconocida como componente básico para la sostenibilidad de las políticas que conforman el plan decenal de cultura (2001-2010): "Hacia una ciudadanía democrática cultural". Políticas que despliegan acciones en los campos de memoria y creación, participación y diálogo cultural. La educación artística ha sido también retenida como estrategia fundamental para la preservación y renovación de la diversidad en la Convención para la Diversidad Cultural de la Unesco (2001) y recientemente en el Conpes de industrias culturales, donde se señala que la cualificación del talento humano es fundamental para el talento de estas. La educación artística más allá de ser fundamental en la cultura lo es también para las dimensiones sociales y económicas de la nación. En efecto, la práctica de los lenguajes artísticos, el acceso al conocimiento y el disfrute de estos, hacen parte de los derechos fundamentales de los ciudadanos (Ministerio de Cultura, 2010, p. 2).

Desde esta perspectiva, los niños y jóvenes escolarizados van incorporando conocimiento y habilidades que posiblemente desarrollarían de modo profesional cuando hayan finalizado su ciclo de escuela primaria, secundaria y media. Esto determinará no solo su desarrollo personal, sino también su efecto sobre el desarrollo económico del país y de su identidad a partir de los aspectos socioculturales, la cosmogonía y una valoración de sus raíces.

Rasgos de la disciplina del diseño y su finalidad

El diseño, visto como una complejidad tiene en su conformación realidades y proyecciones. A partir de ahí, la noción de producto de diseño tiene, como todo constructo formulado por el ser humano y sus colectivos, lazos e interconexiones con dos clases de factores. En primer lugar, los divergentes-particulares: los económicos, los políticos y los sociológicos, enfocados al desarrollo colectivo. Y en segundo lugar, los convergentes-generales: los psicológicos, los antropológicos, los estéticos y los culturales, abocados al desarrollo particular y subjetivo. Ambos factores componen elementos relacionales que sirven de base para la generación de normas y aplicaciones legislativas que regulan la acción de las personas y los colectivos. Estos procesos sincréticos son generados de manera constante y como ciclos incorporados a modo de necesidad o hábito a estos factores.

La historia y la pertinencia de la disciplina diseño interrelacionan el concepto *poiesis* y el concepto *faber* y los permea con la especialización, la tecnificación de oficios y la economía de escala. En palabras de Dussel:

El facere o hacer se sitúa en el ámbito poiético y queda definido por el hecho de que su obra es exterior al agente (faber): la obra tiene una existencia independiente. Por ser un acto efector, la inteligencia del artífice (scientia artificis) se relaciona al artefacto (adartificiata) inclinada o coayudada por una voluntad (per voluntatem) que quiere producir (Dussel, 1984, p. 45).

La Revolución Industrial que arranca a finales del siglo XVIII, marcó el punto de partida hacia una nueva concepción del hacer y el producir, tanto desde los aspectos de la fuerza laboral como de los sistemas de producción y las escalas de productos, en cuyo proceso las comunidades rurales y artesanales se convirtieron, con su obligado traspaso y desplazamiento, en parte de una sociedad centrada en el trabajo industrializado y obligadas a asentarse en las urbes en busca de integración con las nuevas dinámicas. Esto generó una política económica basada en la planificación que dio inicio a la estratificación social del trabajo que tomaba los oficios como base, permitiendo con ello reconocer la fuerza del trabajo ligada a los factores creadores. El rezago del mercantilismo, cuya principal línea se centraba en que el Estado ha de controlar las industrias y el comercio para tener dominio sobre las operaciones y sus valores, a pesar de que tuvo su mayor impacto en el siglo XVI sentó las bases en el siglo XVIII para lo que sería el establecimiento del capitalismo en el siglo XIX. Desde esta perspectiva, ello se podría ver como una incidencia del enfoque *rational choice*, que se estructura con base en la ganancia –en un solo sentido– de los intereses particulares, en detrimento de quien ejecuta realmente el trabajo y la producción.

Esto fue convirtiendo la producción en transformaciones materiales constantes con aportes técnicos y tecnológicos cuyos resultados fueron transformados en mercancías. De esta manera, se ligaron nuevos modelos económicos como el capitalismo, en los que la inversión en busca de beneficios hacía del trabajo y su especialización el factor diferencial para el desarrollo y la comercialización de productos. Las políticas de fortalecimiento industrial ahondaron en la especialización de los saberes y los haceres y convirtieron al trabajador en un operario categorizado.

El acto productor (facere) fabrica a partir de un modelo. La forma de lo que se va a producir (artifex intelligit formam domum), la idea de lo que se va a fabricar (ideam vel rationem domus) o causa ejemplar (exemplar o principium factionis rum), se da con anterioridad en la mente del artífice (in mente operantis). La forma del objeto futuro se da en el orden de la intención (ordo intentionis) en cuanto pensada (ut speculatum); solo posteriormente se da como artefacto producido, como forma real que informa una cierta materia (forma domi in materia) (Dussel, 1984, p. 45).

De esta manera podemos visibilizar esa especialización continua que permitió el desarrollo técnico y tecnológico, lo que hizo posible que el manejo de las escalas no fuera entendido como lotes de producción y producto, sino como complejidades en la formulación de operaciones cognitivas.

Ya entrado al siglo XX, las disciplinas cuya base académica era el diseño empezaron a hacerse imprescindibles, toda vez que las necesidades generadas ya no solo se leían como básicas, sino también como suntuarias con fines exclusivos

y excluyentes. Así, objetos y usos surgieron gracias a que las necesidades mutaban. Es importante mencionar que, en complemento, los oficios liberales se alimentaban en una escala primigenia mediante la permanencia de los artesanos, quienes al mantenerse arraigados a sus entornos socioculturales desarrollaron su cultura a través de necesidades, materiales y herramientas de transformación.

Con base en esta relación y en conjunción con el enfoque de los movimientos vanguardistas, las escuelas importantes de artes y oficios surgidas en los años veinte sirvieron de plataforma para las posteriores escuelas de diseño. En estas se puede ver cómo el modelo neoclásico, entendido como la sistematización de la oferta y la demanda en relación con las capacidades de acceso por el valor, dejó secuelas y causó impacto en los niveles de formación al separar el conocimiento especializado para las altas esferas formadas en estos exclusivos centros educativos. Las escuelas más fuertes se crearon en el norte y centro de Europa, como la Bauhaus y Ulm en Alemania y Vjutemas en Rusia. Estas aún son referentes como modelo pedagógico para las escuelas técnicas alrededor del mundo, con gran influencia en el modelo latinoamericano. Estas escuelas incorporaron referentes de las escuelas arquitectónicas y las relacionaron con los oficios especializados, concentrados en la transformación de materiales como la madera, la cerámica, el vidrio, los textiles y los metales principalmente. Sirvieron de base para las que hoy son especialidades del diseño.

En los espacios denominados talleres, los estudiantes aprendían los oficios que posteriormente repetirían en las fábricas e industrias o en su propio contexto de producción. El conocimiento en este nivel es la mixtura entre el perfeccionamiento de las destrezas y las habilidades técnicas. Se hacía uso no solo del trabajo manual sino también de operaciones mecánicas mediante máquinas, herramientas y utensilios. Sin embargo, con base en el hecho de que la enseñanza que se brindaba en estos ambientes se centraba en el hacer, algunos se concentraron en el aspecto académico-pedagógico y difundieron este modelo por el mundo, tanto para la implementación de escuelas como para la mercantilización de la idea de diseño como política de desarrollo de gobiernos y organizaciones no gubernamentales. Otros se apoyaron en esta plataforma para incorporarse a las industrias en donde la demanda del diseño crecía a dos manos dado el auge de la transformación mercantil y la necesidad de innovación e incorporación de tecnología. Uno de estos casos marcó un hito en la historia. Se dio en Detroit, Estados Unidos, a finales de los años treinta cuando la compañía Ford diseña el Modelo T con el cual destrozó los parámetros establecidos en la producción al fabricar carros más pequeños, compactos y de manera serial y rápida. Ello se tradujo en un resultado más cercano al objeto no artesanal y a la complejidad de la máquina.

Lo anterior dio origen a una denominación económica llamada fordismo que muestra la producción en cadena. Este punto podría considerarse un esbozo del *Public Choice*, en el cual los beneficios para el productor como ente de carácter sustantivo adquieren ventajas de orden individual. Esto orientó la producción industrial hacia la fabricación de productos que por su complejidad unían la ingeniería con el diseño y crearon una nueva cultura material y un nuevo orden tecnológico. Entre tanto, Latinoamérica se concentraba en una economía primaria y extractiva enfocada en la generación de materias primas, básicamente la minería y la explotación agropecuaria.

De manera continua, desde principios del siglo XX oficios como la talabartería, la modistería, la sastrería y la joyería se fueron desarrollando por fuera de las escuelas formales del diseño. A su vez, las textileras y curtiembres fueron creciendo a gran escala hasta convertirse en proveedores directos de materia prima para la transformación en escala menor, pero más diseminada. Desde este punto, el vestuario, como uno de los elementos de consumo constantes y condicionados por el sistema de la moda y el consumo, se incorporó al mundo del diseño y toma como referencia la experiencia de Francia e Inglaterra del siglo XIX e inicios del XX, en la que el sastre daba pautas de trabajo y reproducción a las modistillas, al tiempo que la fuerza de trabajo crecía y haciéndose hacía más específica y especializada.

A la par que la economía de escala sectorizaba las industrias y la exigencia de conocer a fondo los procesos de investigación de diseño y desarrollo de los productos, se generaban programas formales para la educación en estas áreas de la moda. Mundialmente, Italia, Estados Unidos y Francia lideraron los entornos educativos para tal fin y su enfoque se centró en el análisis y la producción de la moda.⁸ Estos procesos, aunque ligados a la producción de vestuario, se destacan más por dictar tanto el lenguaje como el norte de lo que ha de usarse y por ende producir y comercializar. En un recorrido en zigzag, la industria se fue especializando en aplicaciones de alta complejidad y en producción masiva y el trabajo de confección se diseminó a otros niveles dependientes del desarrollo tecnológico, la capacidad de producción y el consumo.

Este fue el escenario oportuno en el que la academia hace una integración entre los factores de formación y la especificidad de su aplicación.

8 Moda: entendida como un lenguaje de signos en el que se generan fenómenos sociales. Diversos autores han estudiado estas estructuraciones y fenómenos en diferentes escenarios. Sociólogos como R. Barthes, G. Simmel, W. Benjamin y M. Mauss han brindado información suficiente para la comprensión de sus raíces.

El arte de traslapar necesidades, propósitos y conceptos

Cada profesión constituye en efecto, un medio sui generis que exige aptitudes particulares y conocimientos especiales, en el que reinan determinadas ideas, determinados usos, determinadas formas de ver las cosas (Marx, Weber y Durkheim, 2007, p. 94).

La lectura de un contexto específico permite reconocer variables que pueden distinguirse en categorías, las cuales, desde un objetivo y una lectura determinados, se hacen subjetivas debido a su propósito de medición o distinción. Así, en la línea del tiempo se ha podido corroborar cómo el ser humano ha procurado permanecer no solo en favor de su propia existencia, sino también para su porvenir. En este sentido, la creación le ha permitido encontrarse con su interior y a su vez es un puente para enlazar su historia como sociedad. Hábitos y costumbres van enraizados con elementos invisibles y fundamentales que hoy repetimos de manera mecánica, pero que han sido aprehendidos a lo largo de nuestro desarrollo particular como en la evaluación de nuestras sociedades. En paralelo, la secuencia cronológica y el recuento de estos sucesos se han convertido en pautas para la generación de los hitos que han repercutido de manera particular y colectiva y se han trocado en modelos de referencia para nuevas épocas.

Estos modelos, resultado de motivaciones hacia el desarrollo con intereses económicos, políticos, sociales y culturales, han generado las bases estructurales para la educación, universo donde se agrupan los saberes, los aprendizajes y las enseñanzas para la vida. A partir de este punto, la comprensión del mundo a través de los ojos y las experiencias de otros, permite a cada ser humano emerger desde plataformas acondicionadas y conformadas como códigos con los que ha de reconocer el mundo por medio de su actividad, su papel en él y su sentido de pertenencia a una sociedad particular. Es importante considerar la pertinencia de esta profesionalización que resulta ser un filtro para distinguir las condiciones del mundo y sobre estas no solo el medio de subsistencia sino de desarrollo particular.

Según Marx “[...] no podemos siempre elegir simplemente aquella carrera que nos resulta atractiva, pues nuestras relaciones con la sociedad comenzaron en cierto modo antes que pudiésemos ser conscientes de ella” (Marx, Weber y Durkheim, 2007, p. 26).

Así, como en una clasificación que agrupa no solo las necesidades sino también las actividades, los seres humanos van encontrando un ensamble específico sobre el cual desarrollan un conocimiento, una experticia y finalmente un saber. En las sociedades preindustriales los artesanos precedieron las formas de

hacer específicas y encontraron una finalidad para su hacer y para el producto de su actividad. Métodos, metodologías y maneras de hacer sintetizaron el conocimiento y de cierta manera segmentaron y agremiaron las técnicas y el conocimiento susceptibles de ser aprendidos y transmitidos y resguardados mediante una codificación especial que solo era entendida en un medio específico. Estos saberes pedagógicos dependían de la necesidad no solo de producir sino también de crear, por lo cual factores como la creatividad y la imaginación se imbricaron en los objetos producidos y los hacían ver de forma diferente. A su vez, la manera como el cuerpo se integraba a esos procesos también se iba haciendo nueva.

Con base en la especificidad de la artesanía y la particularidad de los oficios que desde las sociedades preindustriales fueron reconocidos como laboratorios de creación cultural y dentro de ellos la especialización del conocimiento y el saber, se generaron rupturas en las que los saberes ligados al hacer manual permanecían localizados y los permeados por lo artefactual –como herramientas y procesos industrializados– se hacían universales.

La sociedad y la cultura como contexto le han permitido al individuo modelarse y revestirse con modalidades específicas: lenguajes, modos de vivir, convivir, de hacer y de ser. De manera específica, en la intersección donde los oficios han propiciado ese moldeamiento social, también han permitido la reproducción de ciertas pautas o permanencias que abarcan funciones y saberes específicos. Sin embargo, a pesar de parecer un sistema cerrado, los modelos que brinda la sociedad pueden ser cuantificables y opcionales. En este punto, la historia nos demuestra que gracias al crecimiento económico y poblacional son posibles nuevas perspectivas de un hacer profesional y que el modelo sobre el cual la prole imita las actividades de sus padres rebosa de posibilidades. Sin embargo, los elementos de reproducción de los saberes, a pesar de no ser siempre transmitidos de padres a hijos de manera consecutiva, han permitido la generación de centros de saber especializados que posibilitan a las personas –en la mayoría de los casos– aprender *motu proprio* y hacerse profesionales de un saber específico.

Esto ha propiciado que muchos conocimientos hayan encontrado espacios de divulgación y de corroboración dentro de la institucionalidad educativa, generando con ello las fronteras entre lo que ha de promulgar un conocimiento como finalidad, por un lado, y como campo de acción en sí mismo por el otro. La institucionalización del conocimiento también ha dirigido la segmentación de la experticia y la manera como se abordan los campos de acción y resolución desde ópticas específicas. Con esto, la clasificación técnica, tecnológica o profesional de un saber determina asimismo el papel que han de desempeñar dentro de un mecanismo social cada uno de los individuos que han decidido formarse

en una disciplina específica. En consecuencia, el siguiente planteamiento de Marx se hace más fuerte:

A diferencia de los animales, los seres humanos poseen la capacidad de descubrir por sí mismos los medios a través de los cuales quieren realizar una finalidad. De este modo, el ser humano está obligado a elegir en la sociedad, la vía a través de la cual pueda enriquecerse a sí mismo y a la vez contribuir también al enriquecimiento de la sociedad (Marx, Weber y Durkheim, 2007, p. 25).

Esto, como punto de inflexión, fue lo que permitió (a la par de las necesidades políticas, económicas y mercantiles) institucionalizar esos saberes en disciplinas con base en la formación terciaria y hacer del saber una elección productiva. Es importante distinguir cómo los atributos del nivel de formación también los son de las personas que se forman. Como cuando el hijo aprende de su padre, lo que se aprende de modo pragmático da una característica de aplicación específica.

En las sociedades de los siglos XVIII y XIX era bien sabido que los oficios eran ejecutados –y aprendidos casi siempre de generación en generación– por las esferas medias y bajas de la sociedad, lo que dejaba para las altas esferas la denominación de artistas; es decir, aquellos que se formaban en saberes específicos, con una educación personalizada y generalmente itinerante, según la escuela de lo que se quería aprender. Esto fue reforzado durante la Revolución Industrial, cuando las masas se convirtieron en la mano de obra y los burgueses en los dirigentes e inversionistas.

Posteriormente, en los inicios del siglo XX se gestaban en Europa los primeros centros educativos que superaban el paradigma técnico. El conocimiento creador se formaba y especializaba integrando procesos del hacer como insumo básico para los esquemas del pensamiento. Alemania nos brindó el modelo base con la Bauhaus y posteriormente la escuela de Ulm. En Rusia se fundó la Vjutesmas y Suiza nos dejó las escuelas de Basilea y Zúrich. Sin embargo, de las mencionadas la principal influencia –el ideal hasta hoy en día– provino de la escuela de Weimar –la Bauhaus– fundada por el arquitecto alemán Walter Gropius (1883-1969) en 1919, cuyo lema era “La escuela debe elevarse con el trabajo”. Creada como un centro de formación en arte y arquitectura, fusionó estas dos disciplinas para dar paso a una nueva, a saber, el diseño, que forma no solo las habilidades (*per se*) técnicas y operativas, sino también el pensamiento creativo y proyectivo. En esta materia se conjuntan las demandas de la sociedad para resolver sus necesidades básicas y suntuarias y la intersección de los factores de producción por medio de objetos a escala, lo que propicia el surgimiento del hacer y el conocimiento y el espacio donde estos construyen, floreciendo así nuevas retóricas.

El diseño como disciplina naciente entremezcló el discurso del saber y el discurso pedagógico referenciado en las mismas dinámicas de la enseñanza y aprendizaje de los oficios y apropiando las referencias jerárquicas que daban las artes y la artesanía. Así, el aprendiz se iba convirtiendo gradualmente en maestro. Esta lógica (mágica) del proceso, se daba a la par con el desarrollo en el manejo y el conocimiento de materiales, los cuales, dentro de un plan de estudios se convirtieron en materia o tópico en el que las clasificaciones se daban no solo por la complejidad de los elementos en relación, sino por la posibilidad de encontrar más usos y posibles combinaciones de los insumos.

Es importante mencionar que al formar parte estas escuelas de la educación terciaria y concentrada en el aspecto innovador de entremezclar los oficios con las dinámicas de una profesión, las personas que accedían a estos centros conformaban un segmento de los estratos medio y alto de la sociedad, reafirmando con ello el aspecto de que la burguesía tomaba el control económico y que la formación académica formal en la perspectiva de lo que antes se consideraba bellas artes, tuvo también su impacto en la economía política.

Al respecto, Bourdieu comenta: “En las probabilidades de acceso a la enseñanza superior, vemos los resultados de una selección que se ejerce a lo largo del recorrido escolar, con rigor muy desigual según el origen social de los individuos” (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 6).

Los ejemplos de las escuelas citadas demuestran que el acceso al conocimiento es segmentado y diferenciador y los modelos pedagógicos toman elementos de la sociedad para mutar y reproducirse de diferentes modos. Si consideramos estos aspectos que se suman a la ubicación temporal y contextual, resulta importante mencionar que –acorde con los sucesos de la época– la guerra afectó estos centros de formación, lo que obligó a la Bauhaus a emigrar de Weimar a Dessau y finalmente a Berlín, lugar en el que se vio obligada a cerrar sus puertas en 1933 al ser considerada por el régimen nazi no solo como una institución privada, sino también –más grave aún– de tendencia socialista e influencias judías emanadas de su director Ludwig Mies Van der Rohe.⁹

Este suceso marcó una primera etapa en la Bauhaus, la cual dejó de existir físicamente no sin antes dar pie al nacimiento del concepto de escuela gracias a sus pedagogías y al modelo académico que se diseminó por el mundo merced a la movilidad obligada de sus estudiantes. Estos trasposos y las nuevas influencias subjetivas y particulares, generaron otro tipo de interrelaciones y con ellas nuevas ópticas ligadas a los conceptos que a lo largo del mundo se instalan como un saber inmaterial, paradójicamente el alma de los objetos materiales. Con referencia a

9 Arquitecto y diseñador industrial germano-estadounidense (1886-1969).

los elementos de su currículo, los nacientes reproductores empezaron a buscar espacios y a desarrollar procesos de creación en instituciones ya establecidas, dejando de lado el privilegio de ser una escuela independiente solo en la época de oro de 1919 a 1933.

Lo anterior deja entrever que la creación de las nuevas carreras surgidas de las especialidades y el reordenamientos de los materiales y oficios –base del sustento pedagógico de la Bauhaus– consistió en adaptarse para prevalecer, logrando con ello estructurar las visiones y los propósitos institucionales correspondientes y a su vez las necesidades del contexto, lo que hacía de cada versión una óptica específica. Esto dio como resultado no solo nuevas perspectivas sino también nuevos campos de aplicación de la idea pedagógica fundamental de la Bauhaus, que en su trasegar –al igual que los reproductores– se entremezclaban con la mirada y el sustento teórico-práctico de otras escuelas, lo que se tradujo en una especie de racionalismo práctico.

Del concepto pedagógico al objeto de diseño: una línea de tiempo, muchos vestidos

Con base en las referencias históricas del surgimiento de la disciplina del diseño, podemos afirmar cómo los elementos del contexto temporal y los sucesos político-económicos afectan de manera directa los desarrollos educativos. Así, pedagogías, espacios educativos, propósitos de formación, didácticas e ideologías se fusionan para dar un norte a un sujeto que se forma.

Es importante rescatar en una línea temporal una pedagogía implícita que a partir de sus precedentes hace del diseño una disciplina que integra múltiples saberes y haceres con el diálogo y la enseñanza personalizada. Esta pedagogía se basa en los lineamientos impuestos por la Revolución Industrial y se liga al afianzamiento institucionalizado de comienzos del siglo XX cuando se da una mixtura entre los componentes de las didácticas y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la base está en el hacer –como lo reporta el sentido primigenio de la interacción con los materiales y las técnicas, lo que otorga como componente principal la experimentación y el descubrimiento– la ilación con los contenidos científicos es ineludible. Al haber información que no solo puede ser conocida por la experiencia, los datos, los números, las estadísticas y las experiencias previas de otros proporcionan un escalonamiento para consolidar el proceso. Sumado a esto, reconocer el diseño como una disciplina proyectiva que basa su esquema en el hecho de determinar elementos futuros a mediano y largo plazo, obliga al desarrollo de aspectos y contenidos ligados a la tecnología, a la historia

y a la economía. Esto le imprime una característica particular al diseño como disciplina que la hace maleable y adaptable a la institucionalización.

El traspaso en esa línea temporal del aprender al hacer aprendiendo a pensar, podría ubicar el diseño en las pedagogías desarrolladas y consideradas para los primeros entornos educativos en los cuales la creatividad y la imaginación son ingredientes básicos para la proyectación. De tal forma, podríamos referenciar el constructivismo como una primera fuente para su *ethos*, lo que da sustento a metodologías fundamentales que entregan al estudiante las herramientas para su propia construcción del conocimiento. Como antecedente a lo que sería una epistemología del diseño, se pueden considerar los aportes de Rousseau en los que la naturaleza suministra motivación y propósito; de Pestalozzi, con la enseñanza de la forma y el lenguaje y sus herederos; de Fröebel, con la creación de metodologías de interrelación de información y actividades de juego junto con el proceso de relacionar el saber en una unidad más amplia e inclusiva, y de Dewey, con su escuela experimental. Todos ellos estructuraron su pensamiento (acorde con las corrientes de sus épocas) a partir del descubrimiento de un ser humano en contexto, del desarrollo de sus aprendizajes y de la libertad a través del conocimiento de sí mismo y de su interacción con el mundo.

Posteriormente, corrientes como la de la escuela activa, sin ser directamente influyentes predeterminaron elementos para el acto educativo en las aulas de diseño. Estas aulas conocidas como talleres, permiten recrear un universo de acción propositiva a partir de la complementación de información y solicitudes del exterior. Es fundamental tener presente que la línea pedagógica del diseño viene de las artes decorativas y la arquitectura, pero al ser insertada como escuela en las instituciones hubo de relacionarse y complementarse con corrientes y didácticas diversas, lo cual hace del diseño una transdisciplina.

De vuelta al aspecto de la educación en diseño, reconocemos cómo en virtud de la especialización temática, en paralelo con el desarrollo de la cultura y la sociedad, muchos elementos del saber cultural se fueron rezagando y quedando por fuera de la clasificación fundamental formativa. Sobre la base del plan de estudios de la Bauhaus, podemos encontrar una clasificación de materiales –sin incluir sus técnicas de transformación– y una técnica –sin mencionar el material–: el tejido. En este ítem, se concentró el aprendizaje y el desarrollo de textiles hacia niveles artesanales y semiindustriales, lo que dejó por fuera la elaboración del vestuario que correspondió más a talleres independientes no concentrados en la formación sino en la producción.

Para reconocer esta actividad, es necesario remontarse al París de fines del siglo XIX donde las *Maison de haute couture*¹⁰—idea original de Charles Frederick Worth—¹¹ creaban y confeccionaban bajo pedido prendas desarrolladas por modistas anónimas. Estas prendas tenían componentes estéticos y simbólicos de la realeza y era poco común encontrar dos diseños iguales. Estos procesos creativos se desarrollaban “en el aire” y eran dirigidos bajo la palabra del director. Hasta ese momento, la metodología de reproducción la dictaban el verbo y el gesto y la única referencia eran el cuerpo y los insumos, lo que daba como resultado cada vez una ópera prima sobre la cual era necesario reacondicionar, refaccionar o modificar y hacía del tiempo su peor enemigo.

Empero, el éxito de este negocio y el auge escalonado de clientes hicieron necesaria la creación de una metodología que volviese más eficiente no solo el trabajo, sino también la síntesis de las necesidades de los potenciales usuarios. Es en esta coyuntura que el dibujo se torna en herramienta fundamental para el desarrollo, similar a lo que sucedía en el siglo XVII cuando se les solicitaba a los artesanos pensar y dibujar antes de elaborar. A partir de ahí, nuevas funciones y oficios empezaron a incorporarse al sistema, así como elementos simbólicos, de mercado y comunicación. De tal forma, los figurines se transmutaron en signos de distinción y elegancia y en la mercancía que se transmitía vía medios de comunicación para hacer evidentes las ideas de los modistos. Este proceso dio pie a que la francesa Jeanne Paquin (1869-1936) fuera reconocida como la primera diseñadora de modas.

En el siglo XX y dada la continua necesidad del mercado por consumir moda, los talleres fabrican prendas denominadas *prêt-à-porter* (listo para usarse), generando con ello una nueva alternativa del mercado. En este contexto, nuevamente la guerra, en este caso la Segunda Guerra Mundial, impactó de modo drástico y produjo una ralentización en la producción —antes a gran escala—, lo que repercutió en la posguerra como una opción para el renacimiento económico. Desde este punto, el reconocimiento de la industria de la moda convirtió el oficio de coser en una lucrativa plataforma que no solo satisfacía las necesidades de un mercado, sino que también servía de motor de desarrollo.

Al ser esta una necesidad latente y tener presente la multiplicidad de operaciones, se hizo necesaria la interrelación de la escuela con la industria, centrada principalmente en la escuela técnica, dada la cercanía con las operaciones industriales y el conocimiento de infraestructura y operaciones específicas. De tal forma, el diseño de modas se concentra como una especialidad técnica hasta hace muy pocos años.

10 Casas de alta costura.

11 Modista francés (1826-1895).

Si retomamos el eje del diseño y sus especialidades y reconocemos que el vestuario no fue considerado como un desarrollo profesional en sus comienzos, se evidencia un fenómeno en el cual a lo largo del tiempo las especialidades iniciales del diseño, como los aspectos gráfico e industrial recayeron en el área de lo que se conocía como moda, haciendo así una asociación y un resignificado en el sentido del aprender y el enseñar con esta finalidad específica.

Para hacer claridad al respecto y de acuerdo con el análisis de Carr y Kemmis (1988), se plantea el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Ciencias productivas frente a actividades teoréticas

Ciencias productivas	Praxis	Producción de algún artefacto		Pensamiento y acción
		Acción informada/acción que se crea	Frónesis	
Actividades teóricas	Disciplinas prácticas	Sabiduría y prudencia para la acción	Artesanías	
	Contemplativas	<i>Poitiké</i> (acción en curso)	Destrezas	
	<i>Tekné</i>	Reglas del oficio		
	<i>Eidos</i>	Imagen, guía o idea		

Esto nos muestra una serie de relaciones entre las actividades de pensamiento y las actividades prácticas, en las que el diseño depende de ambas. Hoy en día, las actividades profesionales del diseñador de vestuario no solo están centradas en conocer las necesidades –vistas según Maslow o Max-Neef– de su mercado, sino en tener una lógica productiva, tecnológica y propositiva a partir del emprendimiento y el sustento de sí mismo, lo que obliga a repensar las conformaciones temáticas y curriculares de unos saberes que iniciaron como oficio y se han extendido hacia una profesión simbiótica.

Contexto colombiano y la formación para el trabajo

En el contexto colombiano, el auge de las industrias textiles influenciado por los avances mencionados anteriormente, dio como paso a la conformación de la industria de la confección. En 1907, la fundación de la Compañía Colombiana de Tejidos (Coltejer) es un claro ejemplo de la antesala de lo que sucedería años después de acuerdo con el modelo de industrialización propuesto por el presidente Pedro Nel Ospina, cuyo enfoque era el centralismo económico. Esto permite concluir que el desarrollo industrial fue la base para la generación de disciplinas académicas especializadas. En una primera instancia, los niveles técnicos y tecnológicos se vieron favorecidos con mayores entornos para la formación y su principal objetivo apuntaba al trabajo para la producción y su afianzamiento como un polo de desarrollo económico. La categoría de oficio quedó a merced

de la clasificación y jerarquización impuesta por el ordenamiento de la educación, lo que dejó a las profesiones alejadas de la profundidad de los contextos de enseñanza y aprendizaje de lo técnico y lo operativo. La fuerte influencia del modelo capitalista que posteriormente tomaría fuerza con el advenimiento del neoliberalismo, empezó a dar sus frutos con la implantación de modelos en los cuales los sectores privados y públicos se diferenciaban y distanciaban en su “mano de obra”. Aquí es posible visibilizar la clara oposición de los enfoques del *Rational Choice* y el *Public Choice* a partir de la especificación de los objetivos en la formación y el propósito. La creación del SENA en 1957 nos muestra cómo la urgencia de formar para el empleo se hizo tangible. En sus comienzos se mostró como una organización descentralizada e independiente guiada por la OIT.¹² Así, mediante el Decreto 164 del 6 de agosto de 1957, se formalizó su creación con la misión de ofrecer formación profesional y técnica a los trabajadores del sector agropecuario, minero, industrial y comercial. Desde el punto de una intención inicial de independencia del Estado, se fue transformando en una dependencia exclusiva hasta llegar al modelo asistencialista actual.

Posteriormente, a finales de los años setenta la influencia del neoclasicismo generó la segmentación educativa y concentró con mayor fuerza la investigación y la prospectiva en los entornos disciplinares de la educación profesional, conjuntamente con el hecho de que las pedagogías y las didácticas se volcaron más hacia el pensamiento crítico-reflexivo y el saber hacer se enfocara en los escenarios técnicos y tecnológicos. De tal manera, los modelos de formación se plantearon en relación directa con los entornos de actividad.

Por otro lado, las industrias y las empresas empezaron a influenciar la conformación de carreras formativas. Lo que no se consideró en esa circunstancia fue que las plazas laborales se llenarían prontamente y las necesidades se volcarían a la persona y a su subsistencia, por lo cual la formación para el trabajo autónomo se fue convirtiendo en una necesidad emergente. Sin embargo, los modelos educativos desconocieron parcialmente la formación para dicho trabajo autónomo y plantearon compartir un conocimiento centrado en las actividades de las grandes industrias. Si se da un vistazo al suroccidente colombiano, se observa que el crecimiento de las grandes y medianas industrias ha constituido un *plus* para el progreso económico de la región, lo que también ha incentivado la creación de pequeñas empresas que ofrecen diversos servicios complementarios y las visibiliza como polo para el desarrollo del país. Esto tuvo gran peso en el aspecto educativo del diseño en el sentido de que la formación se llevaría a cabo en academias técnicas para la enseñanza del diseño concentrado en las especialidades de modas, dibujo arquitectónico, dibujo gráfico y publicidad. En

12 OIT: Organización Internacional del Trabajo

este punto, se debe acotar que Colombia no ha tenido la transferencia tecnológica característica de los años ochenta que benefició otros entornos y rescató y potenció muchas economías, entre ellas la coreana.

Sin embargo, la presencia académica profesional universitaria del diseño solo se dio a finales de los años noventa con las especialidades de diseño gráfico y diseño industrial, lo que generó una migración de profesionales formados en otras ciudades o países. Sin embargo, no hay que olvidar la fuerte influencia del neoliberalismo en la educación superior, lo que visibilizó una realidad en la que

[...] muchas escuelas se crearan por iniciativa de grupos no lucrativos, otras serán montadas para conseguir beneficios. No hay modo de predecir la composición definitiva de la industria educativa: la determinará la competencia. La única previsión que puede hacerse es que solo sobrevivirán las escuelas que satisfagan a sus clientes (Friedman, 1938, pp. 235-236).¹³

Los efectos de la globalización marcaron las pautas de favorabilidad para los intereses particulares del mercado, lo que Rizvi y Lingard (2013) plantean como la vinculación de los problemas de la globalización económica y política que afecta de manera directa las políticas públicas –entre las cuales se tiene la de la educación– en la que se transmiten como narrativas las ideas de nación. Sobre esto, la continua especialización y el acercamiento de los niveles profesionales a los procesos de tecnificación y tecnología aplicada, sumado a la diversificación de los subproductos del diseño, permitió que la suma de variables características del sector en los aspectos relativos a la experiencia industrial, la demanda del mercado y el progreso en los procesos de didácticos y pedagógicos del diseño, dieran como resultado la necesidad de formular programas académicos más especializados y acotados epistemológicamente, tanto para los procesos de proyectiva y prospectiva como para los conocimientos técnicos y de mercado.

De esta fórmula surge en la primera década del siglo XXI, entre otras, el diseño de vestuario como conjunción de varios conceptos. En su nivel fundamental, el diseño es referido a actividades y prácticas del pensamiento prospectivo, creativo y crítico, asociado con la resolución de problemas surgidos de las necesidades humanas en diferentes niveles y cuyo producto es dirigido a los usos humanos. En su nivel de complementación, se tiene el vestuario, cuyo enfoque de conocimiento se centra en el cuerpo humano y la indumentaria que porta en contexto.

13 Tomado del artículo *Neoliberalismo y capitalismo académico*, de Jaime Órnelas (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; otros; 2009, p. 90).

Según el DRRC-DV¹⁴ el concepto de diseño de vestuario como diseño, es una actividad de naturaleza investigativa, artística, creativa y práctica, cuyo propósito es proponer y materializar todos aquellos objetos, en tanto son portados por el cuerpo humano. Estos artículos corporales comprenden una amplia gama de objetos, que incluyen los elementos de uso cotidiano (ropa, vestido, calzado, etc.) y líneas especiales de accesorios (joyería, bisutería, perfumería, maquillaje, etc.). Sin embargo, es necesario reconocer la existencia de una acepción tradicional que identifica al diseño de vestuario como solamente asociado al diseño del traje. Así, el vestuario como objeto, atiende circunstancias más prácticas como la necesidad de protegerse de las condiciones ambientales y climáticas. Así mismo, busca alcanzar el confort en la interacción con el cuerpo, la preexistencia de ciertos hábitos y determinantes culturales en la forma de vestirse y el requerimiento técnico y económico de su producción industrial seriada o masiva (Universidad de San Buenaventura Cali, programa Diseño de Vestuario, 2012, p. 65).

Esta amplia definición contiene la noción de “moda”, ese *plus* determinante que en dependencia con un contexto sociocultural favorece ciertos patrones de consumo, estilísticos, estéticos y su validez temporal. Lo que también plantea una malla curricular amplia pero a la vez específica, que abarca los conceptos, las teorías y las prácticas necesarias para la formación del diseñador.

Ubicado en el centro de las necesidades del sector textil-confección y en la zona para el desarrollo económico y la generación de empleo en el aspecto relacional con las esferas y escenarios de transformación y desarrollo, es también importante acotar que el diseño de vestuario extrae mucho de los oficios y materiales de comunidades autóctonas e indígenas y de su producción. Por tal razón y a pesar de que el ideal de la formación está dado en la autogestión y el emprendimiento, la enseñanza del diseño está principalmente enfocado en el hacer.

Con base en estos referentes, algunas instituciones educativas, amparadas en el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, implementaron la normativa para las carreras de diseño. Así, la Resolución 3463 de diciembre 30 de 2003 “Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en diseños” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003), establece:

Artículo 1. Denominación académica del programa. La denominación básica de programas de diseño podrá particularizarse en uno de los siguientes campos disciplinarios diferenciados por:

14 DRRC-DV: documento de registro calificado del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali (2012).

1. Configuración morfológica y estructuración de las características de comunicación y uso de objetos destinados a la producción, considerando las interacciones con los usuarios y sus contextos.

Dentro de este campo disciplinario, el programa podrá tener una de las siguientes denominaciones académicas: diseño industrial, diseño textil, diseño de modas, diseño de vestuario.

Entre los aspectos curriculares que contempla la Resolución, se tienen:

“[...]

- Un profesional con capacidad para investigar los cambios, necesidades, expresiones, capacidades y tendencias del contexto.
- Un profesional con actitud ética dentro de la concepción del ejercicio profesional basado en valores humanos, sociales, culturales y democráticos.”

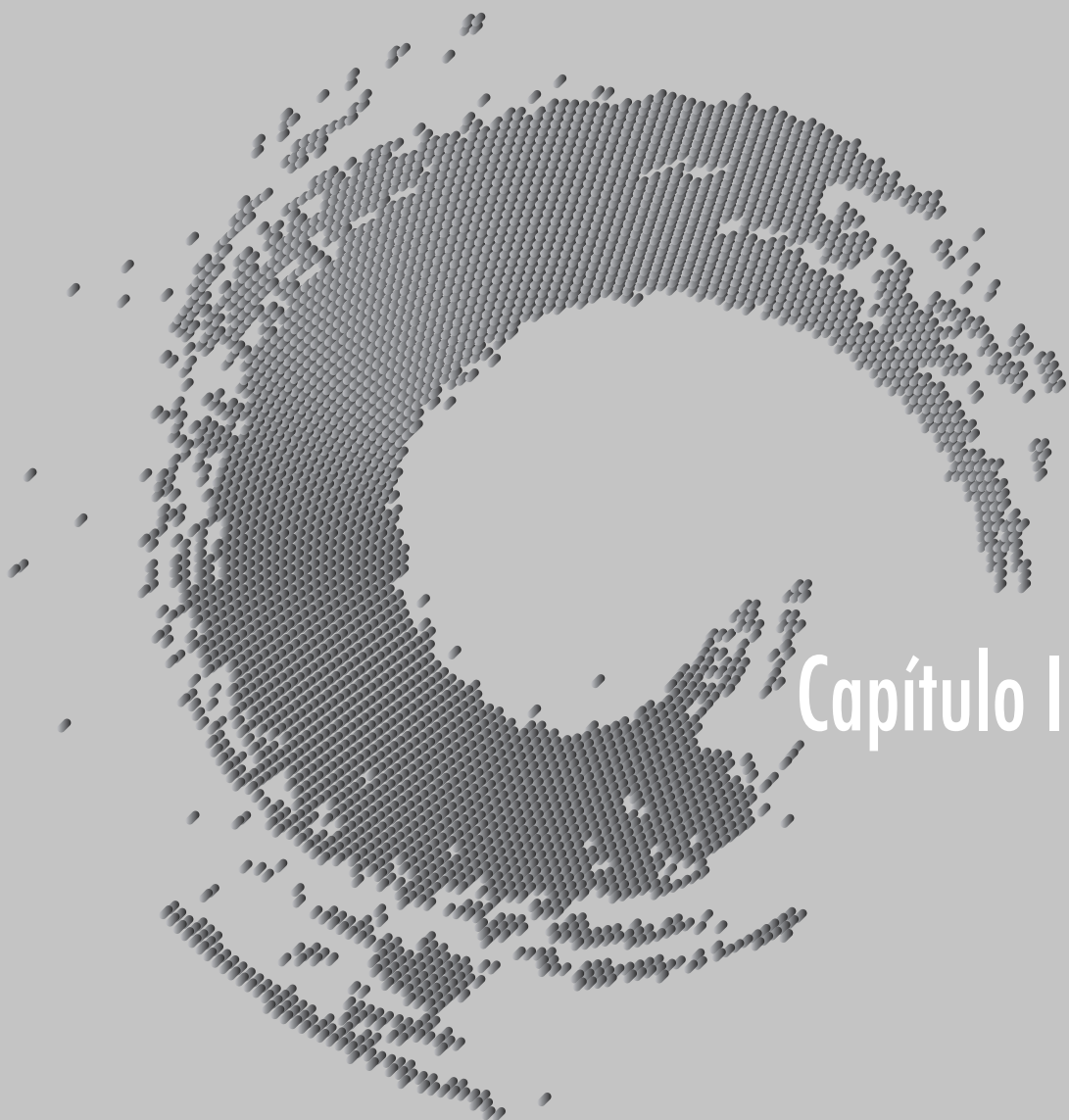
Entre los aspectos cognitivos, comunicativos y socioafectivos, se tienen:

- Competencia para proyectar, entendida como la capacidad para interpretar el contexto espacio-temporal determinando el uso adecuado de los recursos y para optimizar la actividad humana a través de elementos perceptibles.
- Competencia para interactuar con el entorno social y el medioambiente de manera responsable, crítica y ética.

Al ser una resolución que determinaba las profesiones técnicas y tecnológicas, se hizo necesario traslapar no solo conocimientos básicos del diseño, sino también de los contextos de desarrollo de las carreras, entre estos la dependencia institucional específica.

El diseño de vestuario surge como una perspectiva de especialización del diseño industrial y el diseño de modas, lo que le permite dar un paso a la innovación y los desarrollos tecnológicos y productivos. La división del trabajo y la especialización del conocimiento han llevado también a la especialización de las industrias y empresas. En poco tiempo el PIB fue impactado fuertemente por la producción en diferentes niveles y el desarrollo textil y de confección se tornó en un área que generó incontables campos de acción. La investigación, el diseño, la producción y la gestión se convirtieron en universos divididos y complementados que forman redes de trabajo interrelacionadas. Desde esta coyuntura, nace con fuerza la figura del emprendedor, que como actor principal toma del entorno y las características del contexto las necesidades potenciales y propicia que sus ideas sean actos generadores para la creación de nuevas organizaciones al trabajar para ello sobre la motivación de otros.

Es importante tener en cuenta que a partir de los contextos institucionales universitarios en los que se manifieste el emprendimiento, se pongan en práctica mecanismos para su reconocimiento y afianzamiento. A su vez, para ampliar los alcances de la transdisciplina diseño más la especialidad vestuario, se debe contar con la capacidad de ubicarse en un medio que debido a las fluctuaciones localiza un proceso de diseño más maduro y experto en las instancias iniciales, cuando no se respondía por una producción masiva sino por sectores específicos de mercado. Sobre esto también es necesaria una lectura responsable de lo que se toma a partir de nuestros propios contextos e identidades, así como de las transformaciones sociales y económicas que se causen para no generar “saqueo” ni mercantilización del saber.



Capítulo II

Método para el diseño de productos de vestuario ergonómicos dirigidos a deportistas con discapacidad

*Laura Marcela Jiménez Quintero*¹⁵

Resumen

El diseño de vestuario es un campo que permite explorar, analizar y caracterizar la identidad de cada usuario, toda vez que brinda productos cercanos a la esencia humana en términos físicos y emocionales. El método de diseño que se implementó en el proyecto Dascapacidad, realizado en el año 2014 en la asignatura Taller de Proyección II, del programa diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali, tuvo como propósito proponer soluciones ergonómicas mediante la creación de ochenta y seis productos de vestuario para deportistas con discapacidad de las selecciones Valle y Colombia, establecidos en la ciudad de Cali. El siguiente artículo aborda los factores de inclusión y participación social desde la perspectiva del diseño de vestuario y describe el proceso creativo para desarrollar productos de vestuario según la identificación de determinantes que inciden en el aporte ergonómico, todo

15 Diseñadora de vestuario. Profesora de tiempo completo en el programa de Diseño de Vestuario de la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo: lmjquint@usbcali.edu.co

ello a partir del análisis y la comprensión de los constituyentes humanos y del sistema ergonómico de cada deportista.

Palabras clave: ergonomía en productos de vestuario, deporte adaptado, discapacidad, diseño de vestuario, análisis ergonómico, factores humanos.

Introducción

Posterior a las dos guerras mundiales que azotaron el siglo XX, el deporte adaptado surgió como una oportunidad de participación social para las víctimas con secuelas en sus habilidades motoras o cognitivas o en su integridad física. Actualmente, es una actividad practicada en la mayoría de los países, comoquiera que se ha demostrado que “[...] lo que caracteriza al deporte adaptado es que trasciende al hecho deportivo convirtiéndose en un fenómeno minoritariamente social” (Vázquez, 2000, p. 49), al aumentar la calidad de vida de los deportistas a partir de una mejora significativa de su autoestima y de su bienestar físico. A nivel nacional, el deporte adaptado es una actividad cada vez más accesible, pues ha evidenciado un gran impacto en el desarrollo e inclusión social de las personas con discapacidad. Como lo afirma Espinosa (2017), citada por Triviño (201): “[...] el deporte tiene aspectos positivos en todas las personas, aún más en personas con discapacidad, debido a que le aporta beneficios físicos, terapéuticos y rehabilitadores pero el más importante es a nivel social; su integración y aceptación” (p. 54). En Colombia, son 34 076 mujeres y 48 546 hombres, mayores de diez años que practican actividades deportivas, de los cuales 2619 mujeres y 2869 hombres corresponden a la ciudad de Cali (DANE, 2010).

Diseñar un producto de vestuario accesible a una persona con o sin necesidades especiales, es garantizar la satisfacción del usuario, independientemente de su estado físico o cognitivo (Martins, 2012). Las personas con discapacidad, o dicho de otra manera, las personas con capacidades diferenciales, conforman una población específica que se puede beneficiar por un diseño de vestuario enfocado exclusivamente en sus capacidades, las cuales son particulares y más desarrolladas que en los cuerpos convencionales. Por ello, deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar un producto para esta población y ajustarlo y adaptarlo a sus facilidades de uso. El proyecto Dascapacidad llevado a cabo en la asignatura Taller de Proyección II, del programa Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali, en el año 2014, consistió en proponer soluciones ergonómicas por medio de productos de vestuario a deportistas de alto rendimiento con discapacidad, establecidos en la ciudad de Cali. El nombre del proyecto nació de su finalidad: dar capacidad y autonomía en el uso de productos de vestuario a personas con discapacidad, las cuales se encuentran con barreras al momento de vestir su cuerpo, dado que las prendas convencionales

no permiten ser puestas empleando sus habilidades y sin seguir una secuencia de uso, en muchos casos difícil o prácticamente imposible de ejecutar por sus propios medios.

En alianza con el Instituto de Deportes, Educación Física y Recreación del Valle del Cauca (Indervalle), se abordaron casos específicos de deportistas de las selecciones Colombia y Valle establecidos en la ciudad de Cali, para analizar los sistemas ergonómicos y los factores humanos que los caracterizan, lo cual determinó el proceso de diseño de ochenta y seis artículos de vestuario para su desempeño deportivo, así como para su contexto cotidiano o formal. Por medio del proyecto Dascapacidad, se generaron alternativas de uso para productos de vestuario con base en las funciones y movimientos que se le posibilitan a cada deportista. Igualmente, se reflexionó sobre la importancia del diseño consciente por ser un concepto que se enfoca en brindar bienestar al ser humano (Ramírez Jr., 2011), analizando la interacción del producto en un contexto real, entre usuarios y actividades humanas, para contribuir a mejoras sociales.

Descripción de las fuentes

El proyecto se desarrolló en la ciudad de Cali en el año 2014 durante dos semestres consecutivos. Cada equipo de trabajo estaba compuesto por una pareja de estudiantes y un deportista. En el primer periodo participaron dieciocho estudiantes y nueve deportistas de alto rendimiento y en el segundo periodo lo hicieron veintidós estudiantes y once deportistas. El propósito de la investigación fue comprender el sistema ergonómico y los factores humanos particulares de cada individuo, para brindar productos de vestuario –enmarcados en los universos del vestuario deportivo y formal o casual–, que posibiliten intervenciones ergonómicas y mejoras en la calidad de vida de los usuarios, de acuerdo con un análisis específico y particular. Los cuadros 2 y 3 exponen, respectivamente, las disciplinas y los tipos de discapacidades abordados en el proyecto Dascapacidad:

Cuadro 2

Deportes adaptados abordados en el proyecto Dascapacidad

Deporte	Número
Natación	3
Baloncesto en silla	3
Boccia	3
Lanzamiento de jabalina	3
Lanzamiento de jabalina, bala y disco	2
Lanzamiento de bala y disco	1
Tenis de mesa	1
Atletismo de pista	1

(Continúa en la pág. siguiente)

Deporte	Número
Voleibol sentado	1
Fútbol 7	1

(Viene de la pág. ant.)

Cuadro 3

Discapacidades abordadas en el proyecto Dascapacidad

Discapacidad	Número
Parálisis cerebral	7
Trauma raquímedular	6
Dismetría de miembro inferior	2
Desarticulación de la cadera	2
Secuela de poliomielitis	1
Agencias cruzadas	1
Amputación de miembro inferior	1

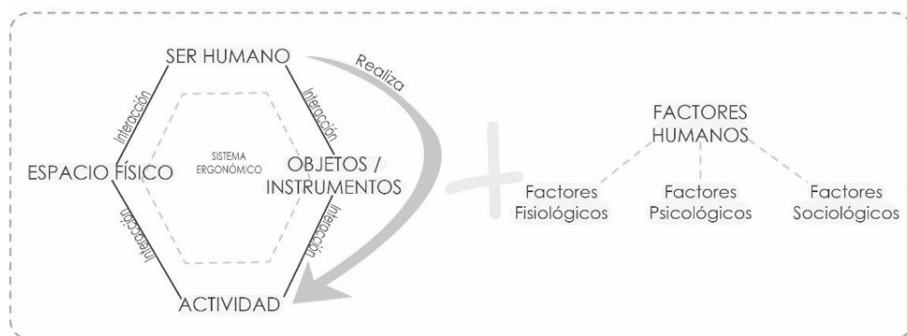
Con base en el concepto de diseño centrado en el usuario, introducido por el psicólogo Donald Norman (Norman, 1998), se desarrolló el siguiente método de análisis y proceso de diseño para crear ochenta y seis productos de vestuario que correspondan a características y determinantes particulares de cada deportista. Ello a partir de una perspectiva ergonómica que permite un análisis integral de los factores humanos para brindar soluciones por medio del diseño de vestuario, lo que “[...] hace que la forma de comprender y de integrar a la ergonomía pueda cambiar” (Becerra, 2010, p. 50).

Método

Análisis ergonómico y de los factores humanos

El método de análisis abordado en el proyecto corresponde al del sistema ergonómico y los factores humanos específicos que caracterizan cada individuo. El sistema ergonómico es el microespacio en el que se desenvuelven en una situación específica determinada. Por tal razón, las variables que lo determinan son las características de la persona, del ambiente y de los objetos e instrumentos que interactúan entre sí durante una actividad específica. El método de análisis implementado en el proyecto Dascapacidad une el sistema ergonómico a los factores humanos, para recolectar información determinante en el diseño y desarrollo de productos de vestuario adecuados para cada deportista y sus actividades (Figura 1).

Figura 1
Método de análisis del proyecto Dascapacidad



Comprender el sistema ergonómico de los deportistas con discapacidad permite

[...] reconocer que la discapacidad es un tema muy amplio y diverso a tratar, y más aún cuando se relaciona con el deporte, ya que se encuentra una serie de vínculos muy importantes en el plano individual como un agente terapéutico que permite visibilizar otras formas de superación y en el plano social aporta elementos para el reconocimiento de la diversidad con miras al desarrollo de una sociedad más incluyente (Triviño, 2017, p. 54).

Por lo anterior, la población con discapacidad representa un campo de interés en el diseño de vestuario al brindar constantes retos y desafíos en los sistemas ergonómicos abordados que dan cabida a diversas proyecciones y propuestas en el vestuario, respondiendo así a las necesidades identificadas de forma particular, y a la vez configurando los elementos del diseño para componer una imagen que responda a las dinámicas de la moda como factor social y colectivo. Estos aspectos generan un impacto social y fundamentan el método de diseño incluyente que se propone en el Taller de Proyección II.

Aproximación al usuario

La primera etapa del proyecto Dascapacidad es la aproximación al usuario, además de ser un proceso transversal y continuo en todas las siguientes etapas. Los deportistas resultan ser el eje del proyecto, el cual hace un análisis del ser humano, de las variables de su sistema ergonómico y de sus factores humanos. Con el fin de recabar una información detallada, la aproximación al usuario debe posibilitar un acercamiento con las personas que influyen en la rutina diaria y profesional de los deportistas. Igualmente, el intercambio de experiencias y la cercanía entre diseñadores y usuarios en el aspecto emocional y sensitivo, permite un desarrollo creativo más fluido, dinámico y participativo.

Como primer acercamiento, se recolectó información de bases de datos y se efectuaron salidas de campo para observar, analizar y comprender directamente el sistema ergonómico específico y los factores humanos de cada deportista. Los siguientes son los aspectos en los cuales se centró la indagación: el reconocimiento de los deportes practicados, así como también de las actividades y movimientos implícitos en él (duración de la actividad, alcances antropométricos y comportamientos posturales); el análisis del entorno desde una perspectiva ambiental (factores térmicos y de desempeño), y observación de los instrumentos necesarios para la práctica y cómo interactúan con el deportista.

La observación participante también es empleada con el fin de consultar al usuario sobre su comportamiento postural y actitudinal, así como sus patrones de uso. Paralelamente, se analiza al sujeto con base en sus factores humanos, sus condiciones, sus capacidades, sus barreras y sus limitaciones, con el fin de entender globalmente sus características.

Las entrevistas no estructuradas para estudios de caso se implementaron en esta etapa y se abordaron cuestiones funcionales, del deporte, el tipo de discapacidad y la clase de vestuario como tal, con la intención de iniciar un acercamiento general y abordar de manera progresiva por medio del diálogo, detalles específicos y aspectos subjetivos que contribuyan a la caracterización del usuario, como su afinidad con ciertas tipologías de vestuario, sus imaginarios y percepciones acerca de determinados productos, experiencias de vida, concepción de la identidad personal y de la identidad profesional. Además de ser “[...] conversaciones del investigador con una serie de informantes seleccionados con anterioridad, por su conocimiento del tema” (Munarriz, 1992, p.113), la entrevista es también un espacio para que los estudiantes, los deportistas y los actores relacionados (familiares, entrenadores, médicos, acompañantes y terapeutas, entre otros), expresen sus ideas y curiosidades, estimulando así ideas novedosas para el diseño de productos ergonómicos.

Al caracterizar al usuario, se encontraron datos de su vida personal y de su vida profesional, que sirvieron de insumo para la conceptualización de los productos de vestuario. Hubo mayor incidencia en sus logros y reconocimientos deportivos, así como en sus aspiraciones e ideales propios. Por ejemplo, varios deportistas tienen otro nombre en su competencia con el cual se identifican. Es el caso de James Bastidas, conocido como Hamilton Calle en su deporte (tenis de mesa) y Fernando Mina, conocido como Tyson profesionalmente (lanzamiento de jabalina).

Análisis antropométrico

Una observación que haga posible una precisión antropométrica permite una interpretación acertada de la elaboración de los productos de vestuario, toda vez que utilizar la talla adecuada en el vestuario es el principio que garantiza confortabilidad y ajuste correcto al cuerpo (Gupta y Zakaria, 2014). En el proyecto Dascapacidad, se identificó que las barreras encontradas en los productos de vestuario en esta población, son –a menudo– resultado del hecho de que los productos no se ajustan a sus dimensiones antropométricas. Las dimensiones estructurales y la variabilidad de morfotipos en los deportistas ocasionan que el análisis antropométrico sea clave en el desarrollo del proyecto, y así comprender las variables que determinan la construcción y ajuste de los productos.

Este análisis contribuyó en gran medida a romper múltiples barreras en el vestuario relacionadas con esta problemática, barreras que afectan su desempeño cotidiano y profesional, su bienestar emocional, su facilidad en el procedimiento de vestirse, su confortabilidad relacionada con el ajuste correcto de los productos a sus cuerpos y su identidad personal y profesional en general.

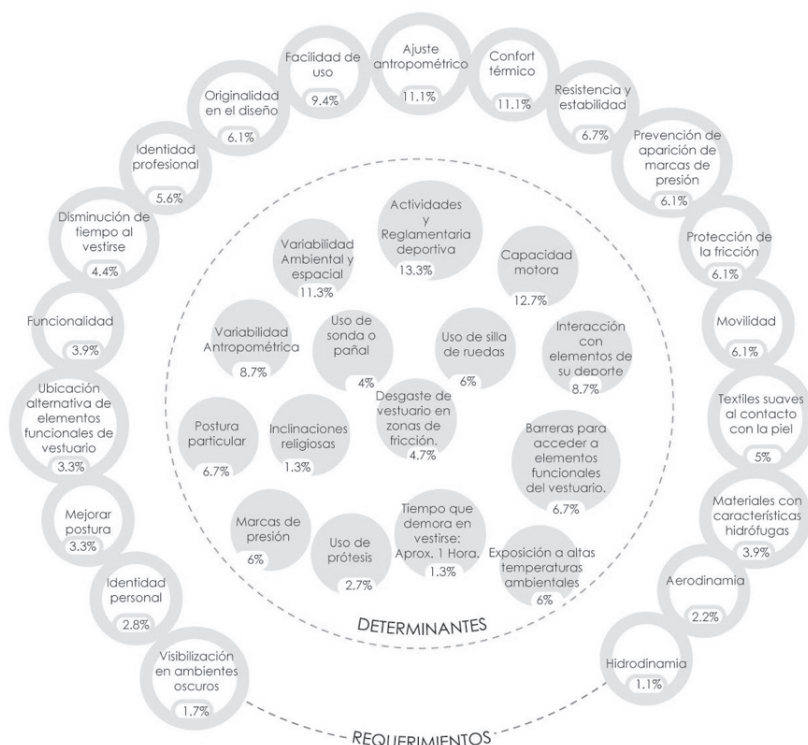
Determinantes y requerimientos de diseño

Abarcar las variables que determinan el diseño y el desarrollo de un producto de vestuario facilita la propuesta de especificaciones requeridas en el producto. Mediante la aproximación al usuario y el análisis de su sistema ergonómico y de los factores humanos, se identificaron las determinantes de diseño esenciales a la hora de crear productos de vestuario.

Los requerimientos son las características y cualidades de un producto que cumplen con las determinantes identificadas (Becerra, 2010) y promueven el rendimiento del producto diseñado. Al enfocarse directamente en la información concreta, se formulan sistemas de mejora que se interpretan en ideas de diseño.

Es una etapa muy importante al ser “[...] la base para el desarrollo y la evaluación tanto de las propuestas conceptuales como de los componentes y detalles del producto” (Becerra, 2010, p. 69). La Figura 2 sintetiza de manera general las determinantes halladas y los requerimientos formulados en los casos del proyecto, así como su porcentaje de incidencia:

Figura 2
Determinantes y requerimientos del proyecto Dascapacidad



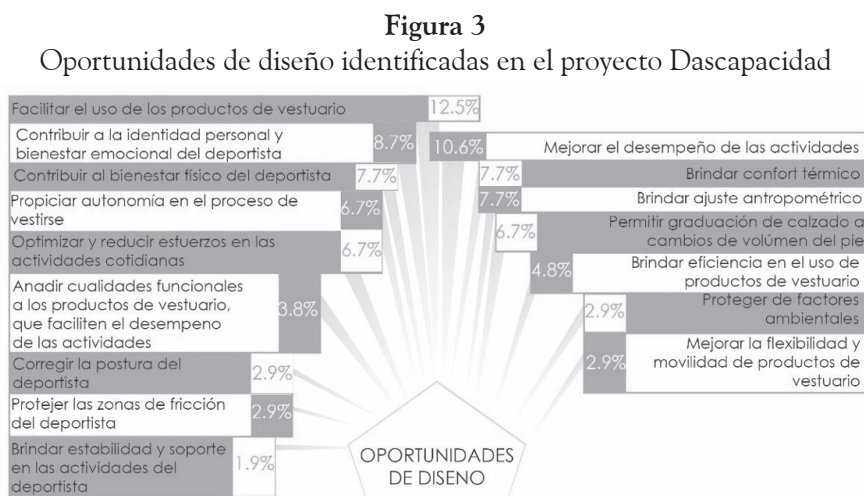
La figura resalta la información relevante en el diseño y desarrollo de un producto de vestuario para personas con discapacidad. Algunos requerimientos formulados a partir de las determinantes identificadas en el proyecto Dascapacidad, fueron los siguientes:

1. *Resistencia a la fricción.* La resistencia a la fricción aumenta la estabilidad en el agarre, especificación importante para prevenir riesgos dado que los deportistas pueden alcanzar una velocidad de 50 km/h cuando ruedan y en ocasiones ocurren accidentes al no tener un buen agarre a la superficie, especialmente en días lluviosos. Además, en ocasiones se laceran y se queman la piel cuando intentan frenar sus sillas con el brazo y el codo.
2. *Garantizar la visibilidad del usuario.* Esta garantía debe cubrir su medio de transporte –silla de ruedas– durante la noche o en espacios oscuros.
3. *Sistema de compresión.* Evita el agotamiento muscular o lo trata cuando se presenta.

4. *Ubicación de elementos de diseño funcionales.* Un ejemplo de ello serían los bolsillos, los cuales generalmente, se encuentran en lugares a los que el usuario no puede acceder en su postura habitual. Además, causan marcas de presión por las costuras y cortes implicados en ellos. modificación del patrón de uso tradicional en el proceso de vestirse
5. *Ubicación alterna de los sistemas de unión y su variación en aspectos formales y de composición.* Esto se lleva a cabo según los alcances y capacidades de movimiento que resulten fáciles para los deportistas.
6. *Ampliación de orificios en el vestuario.* Esto facilita su uso (cuello, mangas y sisas), factor que también se ve abordado en el requerimiento de materiales alternativos que se aproximan estéticamente a la imagen del producto, pero más livianos, suaves, flexibles y maleables, lo cual contribuye, a su vez, con los factores de movilidad.

El aumento del tamaño de los insumos tradicionales del vestuario (cierres y botones, principalmente), o la adición de piezas que faciliten su uso, son especificaciones de diseño de vestuario para deportistas con discapacidad cognitiva y para aquellos que poseen falencias de motricidad fina.

Se procede identificando la oportunidad de diseño que direcciona cada caso del proyecto Dascapacidad y lo enfoca hacia un objetivo y una solución ergonómicos. En la Figura 3 se generalizan las oportunidades de diseño que se evidenciaron en el proyecto y se materializaron en ochenta y seis productos de vestuario:



Las oportunidades de diseño más importantes en el proyecto se relacionan con la facilidad de uso de un producto de vestuario, el cual, a menudo, desatiende las características físicas y motoras de una persona con discapacidad.

Conceptualización del diseño

No hay un diseño completo sin un concepto que lo personifique. El concepto es el alma del diseño y la extensión de la identidad del producto creado. El acercamiento y análisis llevados a cabo previamente, junto con el enfoque del proyecto hacia una oportunidad de diseño y la inclusión de modelos conceptuales propios de la rama del diseño –propiedades estéticas y estructurales–, conforman el concepto que identifica y caracteriza el producto de vestuario, ya sea a partir de elementos afines con la personalidad del deportista, con las cualidades funcionales y estructurales del producto, o con la proyección de una identidad.

Al brindar productos que reflejen una identidad, la conceptualización del diseño causa efectos en el usuario/deportista relacionados con sus factores psicológicos y sociológicos. En esta etapa se propone una imagen de diseño acorde con las características que determinan el producto y la identidad del usuario, lo cual surge a partir de la unión de los modelos conceptuales del diseño –propiedades estéticas y estructurales– con la mentalidad del deportista (Becerra, 2010). Por tal razón, la interacción con el deportista/usuario ayuda a verificar los modelos conceptuales y estructurales que propone el diseñador de vestuario, sobre la base de que los aspectos morfológicos, estéticos, funcionales, emocionales y específicos presentes en un producto de vestuario, estimulan de una u otra forma los sentidos de quien lo use.

Análisis de materiales

Según las características y las especificaciones de los diseños, se identifican aquellos que se puedan abordar por medio de de cualidades de los materiales y se hacen los respectivos análisis para definir e identificar en el mercado aquellos que constituirán el producto.

La mayoría de materiales corresponden a fibras textiles. Sin embargo, en algunas investigaciones se identificó el uso de materiales industriales poco convencionales en los productos de vestuario, pero que garantizan un aumento en el desempeño de la actividad y mayor eficiencia.

La utilización de espuma de polietileno reticulada (material conocido como jumbolón o superlón) en el proyecto Dascapacidad, es un ejemplo de lo anterior. En uno de los casos se implementó para la protección de la presión en la espalda al levantar peso en posición horizontal cuando los brazos están perpendiculares y encima del pecho, actividad que practican los atletas como parte de su entrenamiento. Lo importante del análisis ergonómico en esta investigación en particular, radica en que al estudiar la actividad frente a los factores ambientales se nota un contraste en las características del material, dado que por algunas de ellas se ofrece un mejor desempeño de la actividad. Sin embargo, por otro lado

algunas propiedades afectarían el confort térmico, el cual –según Luo, Mao, Au, Li, y Zhang– es el factor más requerido en el campo del deporte (2012). Se corroboró que la composición del material no permite la ventilación, pero en este caso se contrarresta con su gran nivel de protección a la presión, razón por la cual se determinó intervenir la superficie de la espuma para posibilitar el transporte de calor.

Otra investigación propuso el uso del mismo material, esta vez por las cualidades de su composición. El grado de flotabilidad y su poco peso determinaron su selección para producir un complemento de vestuario que beneficie el desempeño en la actividad de un nadador de alto rendimiento con trauma raquimedular.

Las características textiles se clasificaron en tiempos de capacidad/resistencia, durabilidad, elongación y estabilidad. Cabe anotar que la implementación de los materiales estuvo sujeta a la disponibilidad en el mercado. En algunos casos fueron una propuesta de aproximación al material o a las composiciones ideales. Frecuentemente, la limitación tecnológica en los textiles es característica en Colombia y el costo de adquisición es elevado.

Análisis de construcción

La composición de los materiales, unida a la ingeniería del patronaje y a los diferentes tipos de costura, determina aspectos de ajuste a las dimensiones corporales, así como aspectos de movilidad y de estabilidad estructural.

Implementar costuras que mantengan la elasticidad de los textiles, como las efectuadas con máquinas *overlock*, cuya costura de hilos en cadeneta proporciona mayor elongación al tejido, fue un requerimiento de construcción para los textiles elásticos y el desarrollo de las prendas deportivas con esta composición. Sin embargo, al identificar zonas de refuerzo estructural se requirió el uso de costura plana que asegura de mejor manera la unión de las superficies, aunque impide la elongación. En los productos con materiales rígidos y textiles de tejido plano también se implementó la costura plana tradicional.

Desarrollo y producción de la propuesta

El diseño de propuestas de productos de vestuario con soluciones ergonómicas se genera gracias a la fusión de los hallazgos relevantes en cada proceso. El diseño comprende las etapas de creación del producto luego del análisis de la información recolectada.

A partir de la interpretación que construye cada caso, se inicia el proceso creativo para el desarrollo de los productos de vestuario. Como punto de partida, se plasman gráficamente las ideas de diseño que representan los requerimientos

identificados, así como las características estructurales y los sistemas funcionales que comprenderá el producto. Durante esta etapa, se visualiza la interpretación de la información convertida en imagen, en la cual se articulan los elementos teóricos, conceptuales y funcionales de cada investigación.

Con base en los elementos, características y detalles plasmados en las ideas de diseño, se construyen las propuestas de vestuario –mínimo ocho por estudiante– en las que se brinden opciones que reflejen los requerimientos de diseño, los cuales, posteriormente, servirán para seleccionar la más adecuada, viable y usable, gracias a los criterios de selección establecidos. Este proceso es cuantitativo, por lo tanto se obtiene un resultado preciso y numérico.

Los criterios de selección que determinaron la mayoría de las propuestas de diseño responden a características de capacidad, facilidad de uso, confort térmico, originalidad del diseño, imagen profesional, confort al contacto con la piel, flexibilidad, durabilidad y resistencia.

Al desarrollar los productos de vestuario, aquellos que proponen variaciones en la secuencia de uso, modificaciones estructurales o inclusión de nuevos elementos al vestuario hicieron necesaria la elaboración de un manual para el usuario con las instrucciones de uso, las características funcionales brindadas y los cuidados requeridos para el mantenimiento del producto. Este sistema de información fortalece la confianza en el usuario/cliente y refleja ergonomía cognitiva en los diseños propuestos.

Comprobaciones

De las comprobaciones es importante resaltar el control de su implementación en los momentos necesarios, para prevenir un aumento en los gastos y desperdicio de tiempo y materia prima, así como acatar los requerimientos formulados para no condenar el diseño al fracaso. Las comprobaciones objetivas determinan la viabilidad de la composición textil propuesta para cumplir con las funciones prácticas y estéticas del producto. Posteriormente, se llevaron a cabo las comprobaciones estructurales analizando el tipo de costura implementada, los patrones y la forma de construcción, antes de pasar a la etapa de ensamblaje.

Sin embargo, las comprobaciones más importantes del proyecto tienen que ver con la determinación y el juicio del usuario en cada etapa, las cuales implicaron una aproximación directa con él para verificar las comprobaciones en cada proceso. Es importante reconocer que la aprobación del diseño de un producto de vestuario es una función exclusiva del usuario.

La primera comprobación se hizo en la etapa de formulación de requerimientos para verificarlos y conocer sus niveles de importancia. La comprobación en la

etapa de conceptualización del diseño es un aspecto importante dado que en la percepción del concepto intervienen factores psicológicos y sociológicos relacionados con la imagen profesional y la imagen personal con las cuales cada deportista se identifica e imagina y con lo que espera de sí mismo.

La comprobación de uso de los productos en su práctica deportiva es un aspecto fundamental para validar el aporte ergonómico propuesto, además de que le da pautas al estudiante para continuar su proyección de ideas desde una perspectiva ergonómica, proyección que se hace de la mano con el deportista en su actividad y contexto específicos. Es importante la precisión de estos elementos toda vez que el proyecto propone un diseño centrado en el usuario, por lo cual sus particularidades son determinantes en la ergonomía que aporta cada producto. Para su ejecución, se implementó un protocolo de comprobación que describe los datos exactos de la prueba de forma precisa y clara. La importancia de este protocolo radica en recoger y corroborar las hipótesis de diseño relacionadas con los requerimientos formulados en cada caso, los cuales se basan en factores de usabilidad como la utilidad, la capacidad, la satisfacción de uso y la confiabilidad del producto.

Las reacciones de los deportistas frente a los productos ofrecidos facilitan la valoración y comprobación de la satisfacción de uso. Uno de los aspectos más importantes para tener en cuenta en las comprobaciones es la percepción del usuario frente al producto ofrecido, dado que evidencia el impacto social que genera el diseño. Las reacciones de cada deportista al observar los productos diseñados exclusivamente para él, fueron positivas porque posibilitaron el aumento de su autoestima gracias a la inclusión y la participación social.

Conclusiones

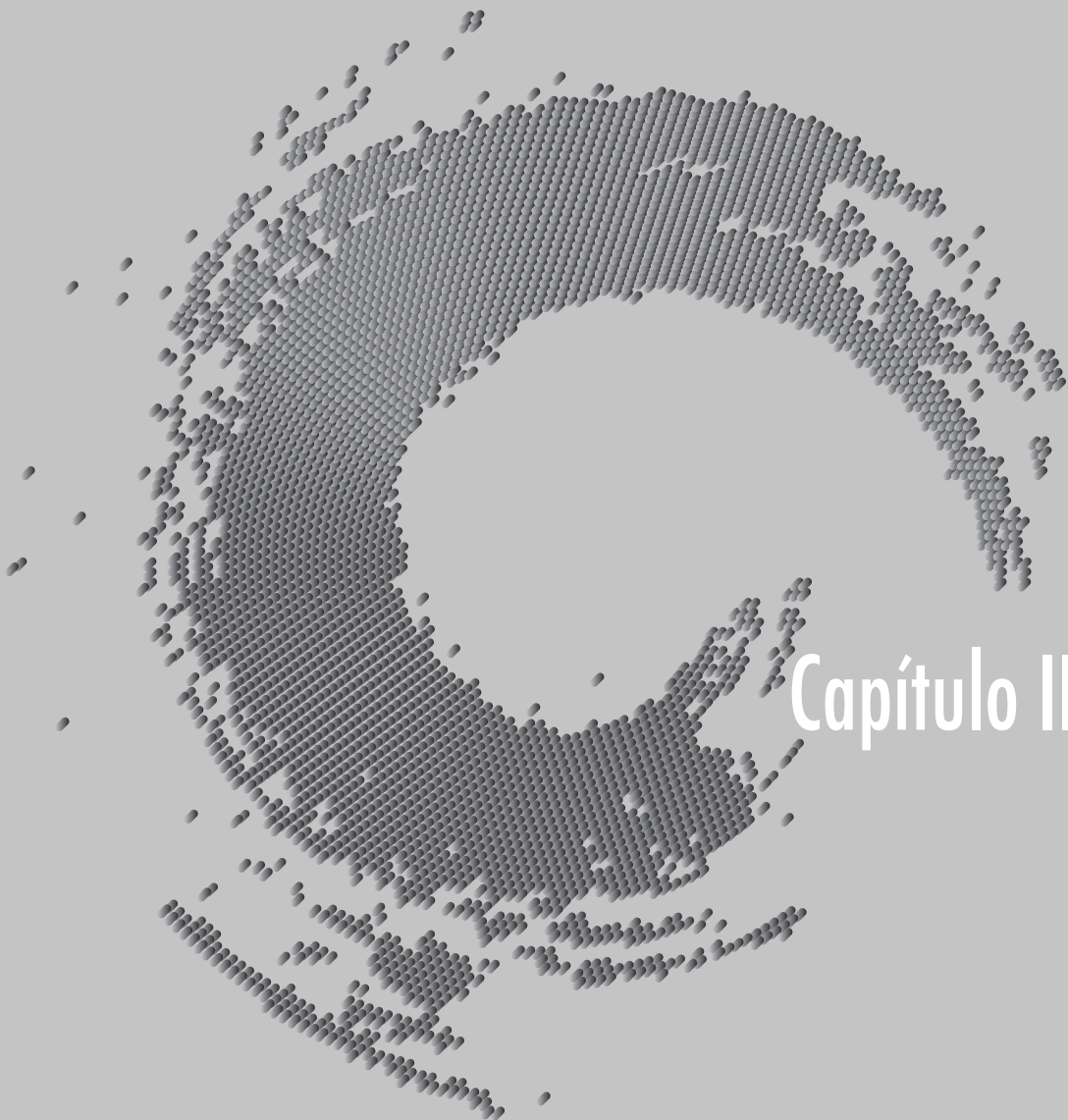
Actualmente, el diseño y la ergonomía se integran como disciplina y mejoran la calidad de vida al posibilitar un mejor desempeño de las actividades, lo que se traduce en bienestar para el usuario. La inclusión del concepto ergonómico se torna necesaria en el diseño de vestuario, dado que garantiza una aproximación al usuario toda vez que el sistema ergonómico y los factores humanos de cada individuo conforman una red compleja posible de analizar detalladamente con base en diferentes métodos. De esta manera, es posible aproximarse a oportunidades de diseño que causen una mejora en el usuario y en su desempeño.

Es preciso que el diseñador de vestuario articule las dos disciplinas y las aborde desde un enfoque integral para que el producto creado se defina con cualidades ergonómicas, las cuales se suelen aplicar de forma opcional y como un valor agregado. Por tal razón, es necesario que se asuman como parte determinante del diseño de vestuario enfocado en el usuario, al beneficiar de todas maneras

el proceso de diseño y el producto resultante. Analizando información precisa y determinante en el diseño, se logra realizar este proceso de una forma acertada y efectiva, concretar el objetivo y la oportunidad, disminuir procesos de prueba y error, como también costos y gastos económicos durante su desarrollo, al incluir el enfoque ergonómico en una etapa temprana del proceso de diseño, lo cual, a su vez, genera fundamentos para garantizar la usabilidad del producto.

En el proyecto Dascapacidad se estudiaron factores particulares de deportistas de alto rendimiento con discapacidad, para posibilitar la creación de productos de vestuario que respondan a sus características y requerimientos. Por medio del concepto de diseño centrado en el usuario, se reafirmó el vínculo entre los productos de vestuario y las emociones de los usuarios, pues se identificó que un diseño de vestuario apto para cada deportista significa, además de su participación e inclusión en la sociedad, un aumento considerable de su autoestima. Mediante el análisis del sistema ergonómico y de los factores humanos, la usabilidad de los productos de vestuario y la autonomía de las personas con discapacidad aumentaron notoriamente al brindar el acceso y los instrumentos adecuados para afrontar su rutina diaria, disminuir los esfuerzos al vestirse y el tiempo del que se dispone para este proceso. De esta manera, se posibilita una mayor facilidad de uso de los vestuarios y los complementos. El análisis antropométrico detallado permitió propuestas de siluetas alternativas y elementos estructurales que proporcionan un mayor ajuste y soporte en morfotipos específicos enfrentados a barreras en los productos de vestuario, dadas las diferencias en sus dimensiones corporales.

Este proyecto demuestra que la población de personas con discapacidad demanda un análisis profundo de sus factores y variabilidades para proponer diseños de productos y de espacios que garanticen su acceso, inclusión, participación y relación con la sociedad. La aproximación al usuario es un proceso cada vez más necesario en los análisis de diseño, porque no solamente parten del usuario sino que deben generar un impacto positivo en él y en su calidad de vida.



Capítulo III

El arte urbano como estrategia pedagógico-estética

*Adriana Mendoza Acuña*¹⁶

*Armando Rafael Buchard de la Hoz*¹⁷

*Lucy Mar Bolaños Muñoz*¹⁸

Resumen

El presente artículo tiene como propósito mostrar el arte urbano como herramienta pedagógica que involucra la reflexión sobre ciudad a partir de una ética del compromiso social. Esta metodología surge ante la necesidad de formar arquitectos que cuestionen de manera crítica las relaciones y acontecimientos al habitar el espacio y sus consecuencias en la convivencia social. Para ello, se efectúan ejercicios de arte urbano que promueven la interacción entre los arquitectos en formación y la ciudadanía, a fin de establecer un diálogo de saberes con base en las problemáticas de ciudad y las diferentes formas de percibir el espacio público. Las aplicaciones se hacen basadas en el curso Arte y Contexto

16 Maestra en Bellas Artes. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Profesora de tiempo completo del programa de Arquitectura, Facultad de Arquitectura, arte y diseño de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: admeac@usbcali.edu.co

17 Arquitecto. Magíster en Estética y Creación. Profesor de tiempo completo del programa de Arquitectura, Facultad de Arquitectura, arte y diseño de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: arbuchar@usbcali.edu.co

18 Licenciada en Literatura e Idiomas. Magíster en Lenguaje y Educación. Doctora en Investigación Educativa. Asesora pedagógica de Ekolectivo. Correo electrónico: lucymar19@hotmail.com

y su ejecución implica afianzar fundamentos teóricos, metodológicos y de diseño en los estudiantes.

Palabras clave: arte urbano, formación integral, estrategias pedagógico-estéticas, participación ciudadana, compromiso social.

Introducción

El presente trabajo desarrolla la integración del arte urbano a escenarios pedagógicos a través de la reflexión sobre las condiciones necesarias para su ejecución. Entre estas condiciones propone el trabajo interdisciplinario, la interacción con la comunidad, la evaluación del contexto y una metodología basada en unas estrategias pedagógico-estéticas.

En la propuesta sobre la condición del trabajo interdisciplinario, se requiere una concepción sociocultural de la problemática referida mediante diversas disciplinas como la sociología, la antropología, la arquitectura, la educación, etc.

En torno a la evaluación del contexto, se precisa la coordinación del equipo de trabajo, lo cual implica la organización de funciones en relación con los efectos que se quieren causar con la obra. Esta reflexión sobre el contexto permite confrontar concepciones y saberes a partir de la interacción con la propia obra, un claro objetivo que facilite tanto la organización como la definición de las interacciones que se quieren propiciar, para generar el efecto deseado en las personas que participan y desarrollar temas que develen alguna problemática del ser humano que pueda ponerse en el contexto de una comunidad.

Con respecto a la metodología propuesta, al incluir el arte urbano en los procesos de formación se flexibiliza su definición –legitimada en el mundo del arte– y se amplía para acoger la experiencia artística a partir de ejercicios realizados con sujetos que usualmente están por fuera de ese mundo legitimado. Por ello, se utiliza el concepto de intervenciones estéticas en el espacio público, al posibilitar el trabajo colectivo con personas que no son de la especialidad del arte, pero que en virtud del reconocimiento de su dimensión estética y a partir de las relaciones que establecen con el espectador, pueden provocar sensiblemente las formas expresivas y los lenguajes gráficos, sonoros, corporales, induciendo así movilidad sensible, conceptual y reflexión en las formas de habitar el espacio público.

Las intervenciones estéticas posibilitan la reflexión sobre otras maneras de ocupar el espacio público, propicia su resignificación e invita a trasgredir los tiempos y espacios en que discurren los eventos, para poner los sentidos en alerta mediante imágenes que se expresan en palabras, porque “[...] la palabra está presente en todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación” (Voloshinov, 1992, p. 39).

Pedagogía y arte urbano para la construcción de compromiso social

La educación tiene la responsabilidad de configurar la conciencia ciudadana de los sujetos para dar respuesta a formas de organización que beneficien la vida en comunidad. En esta dinámica se recurre al arte como posibilidad para potenciar todas las dimensiones del ser. El arte da cuenta de la dimensión estética a partir de un planteamiento socialmente legitimado como las bellas artes (dibujo, pintura, escultura, música, teatro, fotografía) y unas estéticas ampliadas en el contexto contemporáneo, con expresiones recientemente validadas.

Las estéticas contemporáneas están llamadas a reconocer la cotidianidad como material de conocimiento (formas expresivas, comunicación sensible, nuevas técnicas) y a redefinir el concepto de arte. Por ende, definen también la noción de artista como dimensión propia de lo humano.

Por este motivo, el desarrollo de la dimensión estética involucra al sujeto a partir de su propia sensibilidad, la cual se configura en relación consigo mismo, en la posibilidad del desarrollo perceptual y de formas expresivas; con lo otro, en la medida en que se hace conciencia de la condición de permeabilidad y de pertenencia, y con el otro, desde el instinto gregario y la dimensión política en la construcción de las formas de habitar.

Este enfoque relacional asume el arte urbano como experiencia integradora de diferentes disciplinas y como la posibilidad de permitir la interacción entre diversas tendencias artísticas.

Además, la vinculación del arte urbano a contextos públicos físicos y simbólicos, configurados con base en significados estéticos, cívicos, comunicativos, críticos, espaciales y emocionales, contribuye a mejorar la calidad de vida ciudadana en virtud del cuestionamiento que aportan los habitantes de un territorio en interacción con las propuestas estéticas.

Desde los procesos formativos, el arte urbano permite desarrollar propuestas de interacción entre lo socialmente establecido con poéticas efímeras que surgen en el espacio público y promueven la inclusión de lo sensible en la comprensión de las problemáticas sociales. En palabras de Bajtin, (1997) “[...] el reflejo estético de la vida viva no es por principio el autorreflejo de la vida en movimiento, en su vitalidad real, sino que presupone a otro sujeto de la empatía, que se encuentra en la posición externa, exotópica” (p. 23). Estas experiencias artísticas tienen como eje transversal el acontecimiento de lo urbano –lo efímero– que se percibe por medio de la experiencia estética.

En el espacio público el arte urbano hace sensible el habitar. Es decir, nos congrega en esos lugares que son de todos y están dispuestos para encuentros ciudadanos. Esos sitios cotidianos que se entrecruzan en las esquinas, los parques, las plazas, las calles, etc., como territorios incluyentes prontos a ser habitados sin distinciones de sexo, edad, o condición sociocultural; espacios que nos pertenecen y precisan de apropiación del habitante. Estos se convierten en escenarios donde las miradas se detienen para indagar y percibir el contexto, medir los niveles de seguridad, la calidad de vida y la cultura ciudadana de quienes ocupamos la ciudad. Se convierten para el arte urbano en un acto ético que indaga al ciudadano. Es en este espacio variado y complejo donde se desarrolla el arte porque “[...] concentra, correlaciona, y resuelve en un contexto último, unitario, y singular, tanto el sentido como el hecho, así, lo general como lo individual, lo mismo lo real que lo ideal, puesto que todo esto forma parte de su motivación responsable” (Bajtin, 1997, p. 37).

La gente y el arte se fusionan para compartir los afanes y congestiones, alegrías y desencantos. Es en esa fusión que aprendemos a cohabitar de forma dinámica la ciudad. Un acontecimiento de arte urbano va hacia el público y lo aborda en su cotidianidad con propuestas que implican la puesta en escena de subjetividades que se manifiestan en esta interrelación para cuestionar lo cotidiano. Esta confrontación visualizada a través de otro-espejo, permite una mirada exotópica que facilita la reflexión y la transformación del espacio público a partir de una propuesta de posibilidades para ser habitado.

Las obras de arte urbano se caracterizan por ser itinerantes. Se realizan para espacios públicos; es decir, parten de la confrontación involuntaria del transeúnte cuando se ve reflejado en la obra como en un arquetipo de la vida misma. Esta interacción estimula los sentidos y abocan la comunicación sensible. Por ello, el tono emocional y volitivo “[...] es el momento inalienable del acto ético, incluso de un pensamiento más abstracto, puesto que lo pienso realmente, es decir, puesto que el pensamiento se realiza efectivamente en el ser, participa en el acontecimiento” (Bajtin, 1997, p. 40).

Al promover la ocupación de la calle, aunque sea temporalmente, el arte urbano propicia rupturas en las marcas cotidianas del uso del espacio público. Lo hace a partir de sucesos efímeros, pero con altísima repercusión en el imaginario colectivo. Este acto se suscita en la ciudad misma y pone la reflexión sobre lo cotidiano como un hito de transformación de lo público.

Al utilizar las calles, el arte urbano las transforma en tránsito de recuerdos, en acontecimientos efímeros que permanecen como marcas de ciudad. Acontecimientos que se sirven de la brevedad de su duración para proseguir, en una representación diferente, en la memoria de sus habitantes.

La experiencia estética de lo efímero

La experiencia estética de lo efímero busca dejar una huella en el sujeto que participa en su realización, por medio de la cual puede transformarse y contribuir a la transformación social. El participante de la experiencia estética lo hace en la doble condición de coautor y actor, y se obliga a reconfigurar el conocimiento sobre la ciudad y el papel que ha venido desempeñando en ella. Esto se concreta en la movilización de sus formas de habitar, debido a que precisa hacer consciencia de las maneras como ha utilizado, vivido y habitado la ciudad.

La experiencia estética que vivencia el transeúnte o el espectador activo en el momento de apreciar la obra e interactuar con ella, es de carácter impactante en la medida en que las obras propuestas irrumpen la cotidianidad, generan sorpresa e invitan a la experiencia motivada por la interactividad que proponen. Estas demandan un grado de participación que va más allá de la apreciación audiovisual; incitan al cuerpo e invitan a la praxis para completar la obra. La experiencia estética puede provocar la vivencia extática (apreciación en éxtasis) y los espacios de reflexión, pero la apropiación de una comprensión para el cambio depende de cada participante.

Por ello, la experiencia estética se plantea a partir de obras efímeras en el espacio público, pues a diferencia de la obra perenne el sujeto evoca la huella dejada en la memoria y no de la necesidad del encuentro nuevamente con el objeto estético. La propuesta de una experiencia se concibe como hecho integral que involucra la corporalidad, los sentidos, las emociones y en general, la historia de vida de los sujetos, en un acontecimiento que forma parte del habitar porque “[...] la actividad estética propiamente dicha comienza cuando regresamos hacia nosotros mismos y a nuestro lugar fuera de la persona que sufre, cuando estructuramos y concluimos el material de la vivencia” (Bajtin, 1995, p.31).

Las experiencias estéticas se pueden vivenciar en cualquier escenario de ciudad; por ejemplo, el arte público clásico y moderno. Ideadas en principio como estructuras axiomáticas, construcciones localizadas o lugares señalados, concebidas para proporcionar una experiencia única de un cierto lugar tanto para el artista como para el espectador, pueden ser resignificadas a partir de intervenciones estéticas como objetos que construyen múltiples interpretaciones. Cuando las intervenciones estéticas trabajan sobre el arte público preexistente, lo convierten no en una historia sobre la ciudad, sino en las historias de quienes habitan la ciudad. Por ello, las propuestas de interacción en el espacio público apartan ese arte de su sitio de sentido único para generar diálogos que edifican una construcción ciudadana dinámica y cambiante a partir de la interacción entre habitantes y objetos estéticos (fotos 1, 2 y 3).

Foto 1
Hay más



Intervención estética del 2006 sobre la estatua de Sebastián de Belalcázar en Cali. Es una propuesta que parte de la reflexión sobre el desconocimiento de muchos ciudadanos de las esculturas emplazadas en el espacio público y de la preponderancia que se le asigna socialmente a este icono en particular. Se genera una estrategia visual que invita al espectador a visitar otros espacios públicos donde se encuentran más esculturas. El ejercicio busca confrontar las relaciones establecidas con los objetos estéticos, contruïdos como formas para mediar nuestra comprensión histórica y cultural sobre la colonización replicada sin reflexión crítica.

Foto 2
Últimos días en Cali. Vendido al museo de New York



Intervención estética del 2009, cuyo objetivo era sensibilizar al transeúnte sobre la importancia de las esculturas del espacio público de Cali y concienciar acerca de su condición de bien público.

Foto 3

Le arrancamos el brazo



Intervención estética del 2010 que propicia la reflexión sobre la conquista y fundación de nuestra ciudad, visibilizando así el olvido del que ha sido víctima su historia.

Intervenciones estéticas y mediación en la comunidad

Para ser percibidas, aceptadas, valoradas y vivenciadas por la comunidad, las intervenciones estéticas deben configurarse con base en sus intereses, problemáticas y deseos expresados en las formas de habitar la ciudad. La interacción con las intervenciones deben promover la indagación, la comprensión y la visibilización del ejercicio de la ciudadanía con el espacio público para reconocer las identidades, las relaciones y las huellas histórica, develando así las prácticas estéticas que brindan insumos contextuales y conceptuales para la elaboración de las propuestas.

Una intervención estética tiene dos vías de comprensión. La primera parte del grupo de trabajo que realiza la obra y la otra lo hace de la comunidad que la vivencia. Sin embargo, “[...] la función de cada participante solo puede ser entendida desde mi participación intrínseca” (Bajtin, 1997, pp. 27-28). Por ello, antes de proponer una intervención estética en el espacio público se estudian los referentes teóricos y contextuales con el fin de comprender las problemáticas del sujeto, las instituciones y la cultura. La comprensión y los efectos de estas problemáticas son explorados mediante la participación, pues “[...] una obra, igual que una réplica del diálogo, está orientada hacia la respuesta de otro (otros), hacia su respuesta comprensiva, que puede adoptar formas diversas” (Bajtin, 1995, p. 265). De esta manera, la interacción con una obra estética pone en escena formas de percibir y sentir una problemática interpretada por quienes la elaboran o por la comunidad. Las intervenciones estéticas deben ser concebidas como una técnica proyectiva que ayuda a los otros y a la comunidad a encontrar interpretaciones, a visibilizar comportamientos y a tomar concienciación sobre sus formas de habitar. En todo caso, el potencial transformador de la obra está

determinado por la cantidad y calidad de comprensiones que hace el grupo de trabajo y la comunidad de la problemática expuesta.

Estas comprensiones —unas desde la construcción interna y otras desde la externa— aunque nos lleven a reflexiones parecidas no son iguales. Su diferencia radica en la vivencia estética de las personas: la comprensión interna parte del compromiso del cuerpo, los sentidos y la construcción de la propia interpretación; y la externa de la apreciación y la participación interactiva con la obra en virtud de elaboraciones teóricas y contextuales.

Las intervenciones estéticas pueden ser hechas por la comunidad que vive la problemática de ciudad o en un ejercicio académico. En el primer caso, es importante examinar la capacidad del grupo de trabajo para explorar sus concepciones y situar las interpretaciones mediante objetos o propuestas estéticas que configuran sus representaciones y que hemos ayudado a construir a partir del uso de técnicas que facilitan una realización mediada por una interpretación de la problemática de ciudad, la cual puede ser reinterpretada por la comunidad en sus interacciones. En el segundo caso, se hace énfasis en las formas de percibir la problemática según la especialidad (administración, arquitectura, pedagogía, etc.), de tal manera que el estudiantado logra identificar manifestaciones prácticas sobre los mecanismos de aplicación del conocimiento en el contexto.

Ambas metodologías demandan un trabajo interdisciplinar que además de reconocer las problemáticas de ciudad desde distintos enfoques (social, histórico y cultural), puedan interpretarse a la luz de las técnicas del arte urbano como expresión de lo sensible y lo inteligible e involucren la investigación como recurso pedagógico. Es decir, una obra que se convierta en aprendizaje y enseñanza; una obra que permita interactuar y movilizar y facilite la expresión de sensaciones y percepciones.

Metodología para la elaboración de intervenciones estéticas

Para la ejecución de intervenciones estéticas se requiere un trabajo que parta de los sentidos. Por ello, se precisa de todas las manifestaciones artísticas (visuales, sonoras, corporales, verbales) y de la comprensión de los fenómenos sociales como fenómenos complejos que valoran y articulan los saberes de las personas participantes.

Desde esta perspectiva, las intervenciones estéticas como entorno pedagógico demandan del estudiantado competencias específicas: apelar a diversos saberes, analizar los conocimientos con base en las vivencias ciudadanas, apreciar el saber de acuerdo con las prácticas, reconocer interacciones, dialogar basados

en las intersubjetividades para apoyar el diseño y la construcción colectiva del conocimiento en la elaboración de la intervención, y valorar la experiencia subjetiva. Desde este enfoque, comprender un objeto estético es “[...] comprender mi deber ser respecto de él (mi orientación obligatoria), comprenderlo en su relación a mí dentro del acontecimiento singular de ser, lo cual no presupone el abstraerme de mí mismo, sino una participación mía responsable” (Bajtin, 1997, p. 26).

Este proceso se concibe mediante la búsqueda de una empatía con la obra, para que el sujeto se sitúe de acuerdo con su individualidad. Ello exige una separación de las propias concepciones para revisarlas desde fuera y regresar a nuestra conciencia de los acontecimientos.

Momentos de la comprensión cognitiva y sensible de la propuesta

Como estrategia para la mediación de lo pedagógico-estético,¹⁹ se plantean cuatro momentos en la comprensión del conocimiento. Por razones didácticas, los momentos de la comprensión se abordan en forma separada, sin embargo, pueden darse de manera integral en algún lapso de la acción.

El momento de dominar/afectar en la comprensión

La comprensión pasa por un momento de afectación, en el que se acude a la condición de permeabilidad del ser humano. La permeabilidad precisa de estímulos internos y externos aportados por las mediaciones pedagógico-estéticas, las cuales hacen viable la interacción entre la posibilidad de permeabilidad y las experiencias del sujeto. Este intercambio incita la sensibilidad y facilita la recreación de los sentimientos en los que se ha codificado dicha experiencia.

La afectación se constituye en un estado de emotividad del cuerpo. Por ello, consideramos que una verdadera comprensión pasa por la escenificación de los sentimientos que la afectación despierta en la corporalidad. En ella es indispensable que la situación le sea significativa a quien participa, que llame su interés y que desde ese instante perciba esa realidad para motivar su afección. La consecución de este propósito exige la utilización de dispositivos sensitivos. Esta

19 Este enfoque pedagógico-estético es una construcción basada en el diálogo de saberes y en espacios académicos con la doctora en Investigación Educativa Lucy Mar Bolaños Muñoz y la maestra Adriana Mendoza Acuña. Publicado en *Enlace Universitario*, N. 12, órgano de difusión de la Universidad Estatal de Bolívar, Riobamba, Ecuador (ISBN: 978-9978-364-07-09) en el año 2011.

experiencia ocurre, entonces, cuando el sujeto codifica la temática planteada y está sensible al objeto, al hecho o vivencia percibida.

Cabe considerar que el exceso de estímulos y de información en la cotidianidad, hace que muchos de los primeros se procesen en la función de recepción de estímulos externos; es decir, como información codificada sin pasar al nivel perceptivo aquí planteado. En razón de esta condición y de acuerdo con Mandoki (2006), es importante que las estrategias contengan un exceso que rebase la función perceptual e informativa. La afectación permite llegar al hecho sensible o emotivo, hacerlo significativo, reconocer su importancia y, sobre todo, posibilitar el desequilibrio de las estructuras mentales y corporales en cuanto concibe el aprender como experiencia que pasa no solo por la mente, sino también por el cuerpo.

De acuerdo con estos fundamentos, las estrategias pedagógico-estéticas se diseñan según el parámetro de reconocer el proceso desarrollado por el estudiante, para que el conocimiento adquirido se constituya en la base de las propuestas de intervención que plantearía. Es indispensable la producción de obras que impacten al espectador (habitantes de la ciudad).

La afectación es considerada como el momento que nos hace pensar y movilizarnos. Por lo tanto, desempeña un papel mediador en la representación de la interacción que hace la persona sobre elaboraciones sociales. De allí la importancia de lo público como espacio de interacción de conocimiento o confluencia de formas de realidad construida socialmente. La afectación nos permite pensar lo que sentimos; es un escenario de la concienciación en el que se relaciona el conocimiento con la persona que intenta conocer.

El momento de apropiación/sensibilización

En el proceso de comprensión desde un enfoque estético, el momento de apropiación/sensibilización se desarrolla a partir de profundizar en el conocimiento e invita a insertarse, en primera instancia, en la ampliación de los ámbitos que permitan la claridad conceptual sobre el contexto en general: la ciudad, lo público, el significado de habitar y ser habitante, lo político y el espacio público. La sensibilización (Leroi-Gourhan, 1971), toma su particularidad de acuerdo con el contexto, dado que las manifestaciones estéticas poseen unos niveles de afloramiento variables y algunas revisten la misma significación en todas las sociedades humanas, mientras que la gran mayoría no es completamente significativa sino en el seno de una cultura determinada, por lo tanto las estrategias se plantean, desde las percepciones que despiertan ciertas realidades en los sujetos.

También en este momento se trabajan los conceptos sobre las herramientas que facilitan la intervención en la ciudad, a través del arte, lo público, el arte urbano, las técnicas e instrumentos de intervención.

La sensibilización permite explorar las concepciones de los participantes, sus apreciaciones de la realidad, el nivel de conocimiento; además, propicia el deseo de indagación, generando con ello concienciación para precisar las necesidades de movilidad frente a la realidad representada.

El momento de privilegiar/confrontar

La confrontación es movilidad toda vez que reconoce en el sujeto la experiencia, la información, los conocimientos, las vivencias y la disposición de una actitud autoevaluativa. De allí que una acción de confrontación surge al exigir un juicio de valor de sus comportamientos y hábitos en relación con la colectividad, provocando de esta manera la ruptura de esas cotidianidades y esas formas de configurarse establecidas.

En este momento se privilegia el conocimiento que a cada persona le ha afectado e interesado. Por esa razón, escoger la temática es el principal tópico de la obra, para relacionarla con la técnica que le posibilite expresar de mejor manera la problemática seleccionada mediante un anteproyecto. Los anteproyectos se socializan para elegir los proyectos más valorados por el grupo, los cuales se afinan para elegir uno solo que debe reunir las condiciones de pertinencia y viabilidad.

La confrontación es un proceso natural a partir de la afección y se desarrolla a partir de una acción autoevaluativa en la que se ha dado una interiorización cognitiva, la cual precisa de una concienciación mediante la explicación a través de la palabra en la medida en que demuestra que “[...] toda imagen evocada por las palabras no tiene más significado que en la medida en la cual se refiere a todas las experiencias vividas” (Leroi-Gourhan, 1971, p. 198). Evocar las experiencias activa la memoria corporal y permite identificar concepciones individuales y colectivas al percibir las como una acción exotópica²⁰ o una mirada contemplativa fuera del evento desde el ser humano como un sujeto histórica, corporal, lingüística y socialmente constituido” (Mandoki, 2006).

A partir de la confrontación, la dimensión estética se concibe como la exageración del contraste entre lo vivido y las nuevas visiones que el conocimiento impone desde las variaciones de hábitos y modos de vida. En este sentido, las estrategias pedagógico-estéticas posibilitan durante la confrontación la trans-

20 Con esta palabra nos referimos al acto de estar fuera de la acción o vivencia o del lugar. En ese momento se ve en retrospectiva como un espectador activo que asume posiciones y puede movilizar sus concepciones partiendo de esta confrontación.

formación de hábitos, concepciones y espacios arraigados por la tradición y el legado familiar, institucional y cultural. La confrontación es también una forma de ensanchar la visión estética que recorre las calles, los lugares prohibidos, los lugares cotidianos –incluso su pertenencia a la naturaleza– y exige que recuperemos esa capacidad de enfrentarnos con el mundo estéticamente. Esta confrontación permite estructurar los andamiajes vivencial y conceptual para posibilitar la reconfiguración de la identidad en relación con el conocimiento. Ello con base en las posibilidades de la construcción interdisciplinaria (basada en las intervenciones de otras especialidades que aportan a la construcción conceptual de la propuesta), en la gestión para la ejecución, en la toma de decisiones sobre las características de los objetos y en las maneras de propiciar la interacción con los espectadores, todo lo cual propicia intercambios de saberes que reconfiguran constantemente a los participantes.

El momento máximo de autoconfrontación se concreta durante la presentación de la obra en el espacio público por medio de la interacción con el habitante de la ciudad, cuando se tiene la posibilidad de intercambiar los saberes, las apreciaciones, las emotividades y las formas de habitar.

El momento de reintegrar/reconfigurar

La condición de movilidad, de despliegue del ser humano en el desarrollo de sus capacidades, le permite reconfigurarse constantemente como posibilidad de trascender. Es a partir de esta condición que se plantean las mediaciones basadas en lo pedagógico-estético, las cuales permiten, gracias a la concepción de integralidad del ser humano, apelar a su sensibilidad, a sus memorias corporales, a la forma como puede concebirse según su trascendencia y en relación con los otros.

Para poder proyectarse en ambos aspectos –en su sentido y en su ser–, el acto debe encontrar un plano unitario, adquiriendo la unidad de la responsabilidad bilateral tanto en su contenido (responsabilidad especializada) como en su ser (responsabilidad moral), de modo que la responsabilidad especializada debe aparecer como momento adjunto de la responsabilidad moral única y unitaria. Es la única manera como podría ser superada la incompatibilidad y la impermeabilidad recíproca viciosa, entre la cultura y la vida (Bajtín, 1997, p. 8).

La mediación concebida desde la autorreflexión posibilita el autoconocimiento, desarrolla el amor propio, la valoración como ser humano en todas sus posibilidades personales y en relación con los otros. Estas mediaciones buscan que las transformaciones se construyan con un sentido de trascendencia, cuyo propósito es promover cambios que benefician a las personas, a las instituciones y a la cultura.

Vista así, la reconfiguración implica una transformación de las propias formas de afectación, sensibilización y confrontación de las posturas personales, institucionales y culturales. La reintegración implica una revisión del deber ser, una valoración por los otros y desde los otros y la construcción de una sociedad paritaria, porque es desde el asumirse como complejidad, como parte de un todo, que se interactúa con los otros y con lo otro.

Escenario de aplicación

En la formación del arquitecto prima el estudio desde la funcionalidad de su quehacer. Por esta razón, el componente de arte y estética de la facultad apuesta por rescatar la artísticidad de los arquitectos en formación, agenciando experiencias creativas que permitan abrir el espectro de formación y asumir el arte como uno de los campos epistemológicos de la arquitectura. La sensibilización frente a sus procesos perceptivos y la vivencia de las experiencias estéticas, son indispensables para la formación integral.

En esta experiencia se transita del aula al espacio público y se vivencian en forma reflexiva procesos de creación en las áreas urbanas para que los participantes tengan la oportunidad de desarrollar su dimensión creadora y sus conexiones con la sensibilidad. Los ejercicios y productos referidos nacen de un curso en especial: Arte y Contexto, enfocado en la concreción de propuestas colaborativas en colectivos de creación, con la vinculación de estudiantes, artistas de la Fundación Ekolectivo Arte Público y habitantes de la ciudad de Cali, como escenario de reflexión sobre las problemáticas del contexto.

El curso enfatiza el desarrollo de la dimensión estética entrelazada al desarrollo de la dimensión política, ampliando así el espectro de los futuros profesionales mediante la vivencia de experiencias sobre otras formas de participación ciudadana. La mediación en el aula se traduce en propuestas de interacción al considerar problemáticas ambientales, movilidad, utilización del espacio público, compromiso social, compromiso político y valoración del patrimonio. Este proceso de reintegración/reconfiguración se da desde el momento de la aplicación; sin embargo, su consolidación depende de distintas condiciones, como el ejercicio de autoevaluación y coevaluación realizado a los quince días de presentada la obra, pero también del proceso personal del estudiante. Ello se evidencia en la activa participación en diferentes espacios de la vida académica posterior a este ejercicio, donde se hace manifiesta la reconfiguración que han elaborado.

A continuación, se exponen algunas propuestas de arte urbano elaboradas en este proceso formativo, de acuerdo con los momentos correspondientes.

Con la comida no se juega

Tiene el propósito de generar reflexión y acción para comprender la importancia de la seguridad alimentaria como primer foco para erradicar las violencias en una población.

Descripción–elaboración

Momento: dominar/afectar

Se hace una búsqueda de las condiciones de seguridad alimentaria en Colombia y en todo el planeta para centrarnos en la ciudad de Cali. Se exploran los conceptos que en esta relación se comparten en la arquitectura y se revisan estructuras diseñadas por arquitectos que garantizan proveer de alimentación a poblaciones que tienen pocos recursos naturales.

Momento: apropiar/sensibilizar

Se definen formas de reflexión y se invita a especialistas en el tema (un ingeniero agroindustrial y a un economista) para profundizar en conceptos específicos que permitan sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de aportar desde cada sujeto a la solución del problema de seguridad alimentaria en la ciudad.

Momento: privilegiar/confrontar

Se concreta la acción y se dispone de alimentos como pretexto para interactuar, que permita poner el tema en la mesa de la seguridad alimentaria y generar una reflexión acerca de las responsabilidades que debe cumplir el Estado representado en los Padres de la Patria, quienes sirven en alimento al pueblo. La acción se concreta en la reflexión. El grupo de trabajo gestiona con la plaza de mercado Alameda el aporte de un mercado para la preparación del plato seleccionado. Hace unión con el grupo Campo y Sabor para completar la reflexión sensible.

Momento: reintegrar/reconfigurar

Se decide poner en escena una gran mesa alrededor de la cual se reúnen diferentes actores sociales para compartir el alimento (sancocho valluno), lo que propicia el diálogo sobre el problema de la seguridad alimentaria y la responsabilidad de los dirigentes gubernamentales (Padres de la Patria) y de los ciudadanos. Se les entrega a los transeúntes un objeto recordatorio (la totuma en la que se sirvió el sancocho y una cuchara del mismo material con información del evento) (Foto 4).

Foto 4

Con la comida no se juega. Seguridad alimentaria



Intervención estética en el paseo Bolívar de Cali, de estudiantes de cuarto semestre de arquitectura, docente de la asignatura Arte y Contexto de la Universidad de San Buenaventura Cali y la Fundación Ekolectivo: Arte Público

Fuente: archivo de la Fundación Ekolectivo: Arte Público, con el apoyo de Asoalameda.

MIO Fashion. Por el espacio vital

Con esta propuesta se busca generar un espacio de reflexión sobre las formas como se presta el servicio de transporte masivo en la ciudad y en las estaciones con respecto al espacio vital. En relación con este espacio, el estudiante reconoce —en su clase— que en la cotidianidad de la ciudad la movilidad somete al usuario al maltrato al utilizar un transporte público de operación privada y cómo son afectados en su sensibilidad (Foto 5).

Foto 5

MIO Fashion. Por el espacio vital



Intervención estética en los espacios públicos de las estaciones del MIO. Estudiantes de cuarto semestre de Arquitectura; estudiantes de quinto semestre de Diseño de Vestuario, docentes de las dos asignaturas de la Universidad de San Buenaventura Cali y la Fundación Ekolectivo: Arte Público.

Fuente: archivo Fundación Ekolectivo: Arte Público.

Descripción-elaboración

Momento: dominar/afectar

Espacio en el cual el estudiante reconoce en su clase que en la cotidianidad de la ciudad, la movilidad somete al usuario al maltratado, al utilizar un transporte público de operación privada y cómo son afectados desde su sensibilidad por esta forma de maltrato.

Momento: apropiar/sensibilizar

Los estudiantes llevan a cabo un proceso de profundización del problema, focalizando la recuperación de las formas de movilidad que se brindaban en nuestra ciudad, indagando los sistemas de movilidad de otras ciudades y haciendo la respectiva comparación.

Momento: privilegiar/confrontar

A partir del conocimiento adquirido, los estudiantes asumen el derecho a exigir respeto por su espacio vital y buen trato por parte de la empresa privada que presta el servicio público de transporte. En este punto del proceso, se construye colectivamente la intervención estética.

Momento: reintegrar/reconfigurar

En algunas estaciones del MIO se hizo un desfile performativo de moda que exalta la necesidad de protección del espacio vital. El vestuario fue inspirado en elementos visualmente agresivos (púas, tacones, toallas higiénicas manchadas de rojo y taches puntiagudos, entre otros), para evitar que las personas se acerquen al usuario y de esta manera obligar a respetar el espacio vital de cada uno. Se entrega a los transeúntes un objeto de recordación (tarjeta estilo MIO con la información del evento) (Figura 4).

Figura 4
Por el respeto al espacio vital



Minería arte de magia

Aquí el objetivo se centra en generar un espacio de reflexión sobre la acción participativa de los ciudadanos en el cuidado de los recursos mineros de nuestra nación.

Descripción-elaboración

Momento: dominar/afectar

Al seleccionar el tema de la minería, se generó en el grupo un cuestionamiento dada su relevancia en la vida urbana. Se marcaron las posturas de los participantes y se llegó al acuerdo de que si bien no es una acción que se vive en el espacio urbano, sí es un problema que nos afecta directamente nuestra cotidianidad y el territorio que habitamos.

Momento: apropiar/sensibilizar

La investigación de los estudiantes sobre la riqueza de nuestro país y la realidad del sector minero, fundamentada en las decisiones del Gobierno en este ámbito, muestra las consecuencias que debe asumir el habitante no solo en el presente, sino también al visualizar un futuro desesperanzador por la entrega de nuestras riquezas a potencias extranjeras. Se llevó a cabo un proceso de toma de conciencia al comprender que en un país democrático las decisiones de un Gobierno son responsabilidad de todos los ciudadanos y no se puede excusar en la ignorancia.

Momento: privilegiar/confrontar

Se consolida la información pertinente contenida en la intervención estética, se concretan las piezas informativas, se define la información que se debe brindar y la manera más adecuada de hacerlo. Se decide que la metáfora más propicia consiste en personificar magos que representan a los dirigentes de cada país con los cuales se han suscrito tratados de minería. De esta manera y de acuerdo con el mineral que cada país se lleva de nuestro territorio, los estudiantes simulan un acto de magia y se simboliza nuestro país mediante una mujer vestida con la bandera y los símbolos patrios, para así permitir la visualización de lo que estamos haciendo al no actuar o ignorar este problema (Foto 6).

Foto 6
Minería arte de magia



Intervención estética en la plazoleta San Francisco. Estudiantes de cuarto semestre de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali y estudiantes de la Fundación Ekolectivo: Arte Público.

Fuente: archivo de la Fundación Ekolectivo: Arte Público.

Momento: reintegrar/reconfigurar

Transformación del espacio: se ubican en la plazoleta de San Francisco ocho estaciones que corresponden a ocho países (Estados Unidos, Canadá, Suiza, Reino Unido, Holanda, China, Sudáfrica y Brasil) que han firmado tratados con el Gobierno colombiano para explotar y extraer la riqueza mineral de nuestro territorio. Estas estaciones están atendidas por un estudiante que representa a las personas de esos países, simbolizados como magos que hacen desaparecer nuestros recursos mineros con el aval del Gobierno.

El espectador recorre las ocho estaciones y se le informa sobre la realidad de la minería legal en nuestro país. El recorrido lo lleva al sitio donde está representada nuestra nación con una mujer vestida con los colores de la bandera y los símbolos patrios a su alrededor. La estudiante que atiende este lugar invita al espectador a mostrar físicamente la autoevaluación de sus acciones respecto de su país en este asunto. El símbolo es un balde lleno de agua con barro y un cucharón. Se le cuestiona si ha tomado parte en estos actos, si sabía lo que estaba pasando con nuestra minería y se le explica que por conocimiento o desconocimiento, nuestra postura influye en la situación del país.

Inmobiliaria El Rebusque ¡Se le tiene!

El propósito es crear un ámbito de reflexión sobre las formas como se habita el espacio público del centro de Cali y la privatización del espacio público por los vendedores estacionarios, quienes se enfocan en un beneficio particular y niegan el bienestar colectivo.

Descripción-elaboración

Momento: dominar/afectar

El espacio público es uno de los aspectos fundamentales en la formación de un arquitecto, por lo cual se hace necesaria una evaluación de su uso y calidad. Al percibir, por una parte, la realidad de la invasión de este espacio por los vendedores estacionarios, y por la otra las pocas zonas para el encuentro ciudadano en nuestra ciudad, los estudiantes deciden enfocarse en este problema y visibilizar sus problemáticas.

Momento: apropiar/sensibilizar

La investigación lleva a los estudiantes a evaluar la cantidad de espacio público por habitante en Cali, el cual es de $2,7 \text{ m}^2$. Sin embargo, los parámetros mundiales precisan 15 m^2 , lo que hace evidente la carencia de espacio público de nuestra ciudad y el poco que queda está invadido por vendedores estacionarios. Esta realidad hace imperativo ahondar en el problema, por lo cual se invita a un funcionario de la Secretaría de Gobierno para entablar un conversatorio en clase sobre este aspecto.

Momento: privilegiar/confrontar

Al tener el conocimiento, se trabaja en equipo con la Fundación Ekolectivo para intervenir el espacio público mediante la fundación ficticia de una inmobiliaria para vender el espacio público –espacio de todos– y suscitar así una reflexión sobre este problema y su realidad.

Momento: reintegrar/reconfigurar

Transformación de espacio mediante un stand de inmobiliaria (dos mesas para atención al cliente con sus respectivos asientos, un pedestal con una maqueta del área y su loteo, un plano del loteo del área, *renders* que muestran los lotes en pantalla) y los andenes aledaños a la plazoleta de San Francisco loteados (señalizados mediante números y separación de área). Los veintitrés estudiantes están vestidos elegantemente y personifican vendedores de la inmobiliaria con su respectiva escarapela. Interactúan con los transeúntes y les ofrecen en venta los andenes y la plazoleta. Se genera luego una reflexión mediante preguntas como las siguientes: “¿Sabe usted de quién es el espacio público?” “¿Usted cree que la alcaldía puede vender o disponer del espacio público para beneficio particular?” (Foto 7).

Foto 7

Inmobiliaria El Rebusque



Intervención estética en la plazoleta de San Francisco. Estudiantes de cuarto semestre de arquitectura, docente de la asignatura Arte y Contexto de la USB Cali y representantes de la Fundación Ekolectivo: Arte Público, con apoyo de la Secretaria de Gobierno y la alcaldía de Cali

Fuente: archivo de la Fundación Ekolectivo: Arte Público

Mimesis: cuando los muros hablan

Se busca crear conciencia, arraigo y sentido de pertenencia a partir de la valoración de los bienes inmuebles patrimoniales del barrio San Antonio y visibilizar a toda la ciudad su importancia para la memoria urbana.

Descripción-elaboración

Momento: dominar/afectar

La intervención se da en un momento crucial en la controversia sobre el cuidado del patrimonio arquitectónico. Este asunto se plantea en el grupo a partir de la pregunta sobre el valor arquitectónico que para ellos como futuros arquitectos y para la ciudad poseen estas casas. La pregunta concreta es: ¿la historia aporta al sentido de pertenencia de la ciudadanía? Los estudiantes asumen su función de ciudadanos y se engendra en ellos un primer momento de cuestionamiento.

Momento: apropiar/sensibilizar

El reconocimiento del lugar y la interacción con la comunidad se profundizan a partir de la necesidad de clarificar los elementos arquitectónicos del barrio San Antonio, el cual además de ser uno de los barrios más antiguos y tradicionales de la ciudad, está protegido en el ámbito municipal desde 1985 con normas de conservación. Se plantea la revisión del Plan de Ordenamiento Territorial adoptado recientemente (Acuerdo 0373 de diciembre de 2014) que lo incluyó como uno de los sectores urbanos protegidos de la ciudad y estableció la clasificación de sus inmuebles por niveles de intervención. El Acuerdo también determina las obras permitidas y las normas de manejo en cada nivel, así como los incentivos tributarios y de estratificación para el pago de servicios públicos

a quienes conserven los inmuebles en buen estado, medidas que ignoran y desconocen muchos propietarios, incurriendo así en intervenciones inadecuadas que amenazan con la conservación y estabilidad del sector.

Momento: privilegiar/confrontar

Los artistas de la Fundación Ekolectivo: Arte Público, la comunidad, los tutores del paisaje cultural y los artistas acompañantes, contribuyeron a precisar las influencias de los estilos arquitectónicos y sus características fundamentales, así como las formas de habitar de la comunidad. Algunos estudiantes se encargarían de interactuar con los espectadores como guías arquitectónicos con el fin de hacer visibles estos elementos de forma vivencial. El recurso estético más importante para atraer la atención del público consistió en la mimesis de diez estudiantes camuflados en las fachadas de las casas a partir de pintura corporal (Foto 8).

Foto 8

Mimesis. Cuando los muros hablan



Intervención estética en el barrio San Antonio. Estudiantes de cuarto semestre de arquitectura, docente de la asignatura Arte y Contexto de la USB Cali y miembros de la Fundación Ekolectivo Arte Público, con apoyo y asesoría de Cultura Ciudadana, de la alcaldía de Cali, y tutores del paisaje cultural de Santiago de Cali. Artista urbano: Yamore.

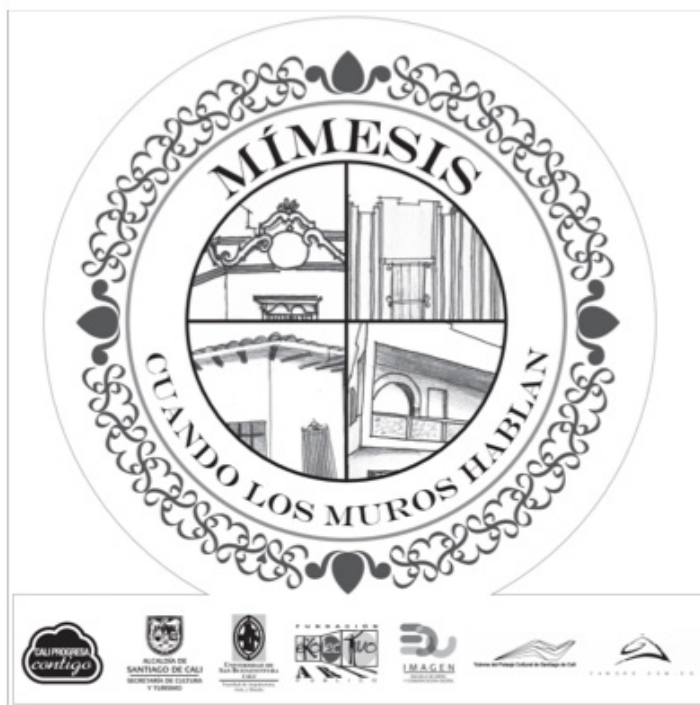
Fuente: archivo de la Fundación Ekolectivo: Arte Público

Momento: reintegrar/reconfigurar

Se intervino el barrio de la siguiente manera:

1. Las diez casas seleccionadas se demarcaron con una placa del logo de la propuesta (Figura 5) para distinguirlas como museos y se propuso un recorrido por el barrio.

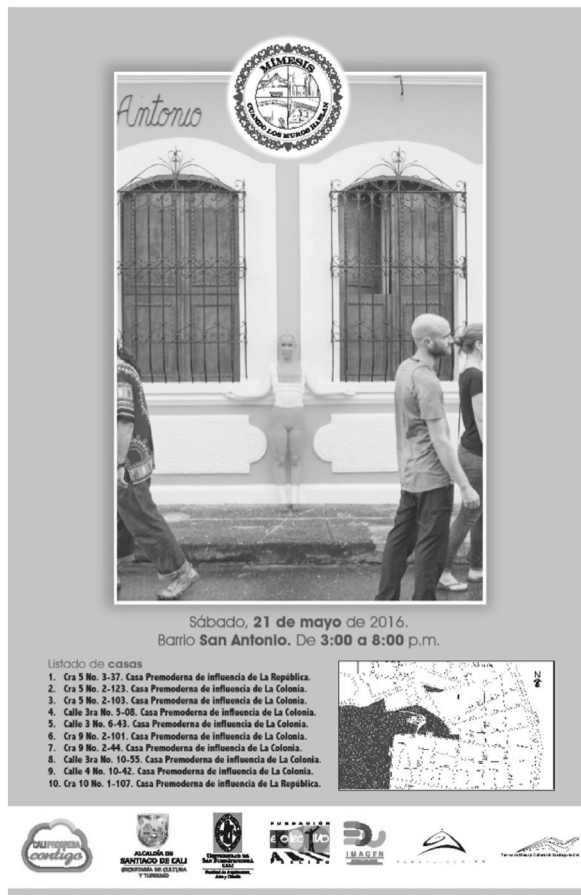
Figura 5
Logo de la propuesta



En las casas escogidas se hizo una acción de body painting (pintura en el cuerpo) por el artista Yamoré y se registró en fotografías (estudiantes con el cuerpo pintado y mimetizado con la fachada de la casa).

2. Cada casa se abrió al público para que pudiera disfrutar sus valores arquitectónicos exteriores e interiores. De esta manera, se evoca un museo viviente mientras los guías (estudiantes de arquitectura) informan sobre la arquitectura patrimonial del barrio.
3. En una de las casas se llevó a cabo un registro fotográfico para ser expuesto en el espacio público (andén) del barrio.
4. Se entregó un plegable con la información acerca de la importancia de conservar el patrimonio arquitectónico (Figura 6).

Figura 6
Plegable con información acerca del patrimonio arquitectónico
del barrio San Antonio



A manera de conclusión

La integración entre el arte y la pedagogía debe impregnar cualquier formación profesional, en tanto que el despertar de la sensibilidad y compromiso social es el propósito de una formación crítica. Una formación vinculada a las problemáticas del contexto logra reflexiones y transformaciones en las configuraciones de ciudadanía y es un aporte a la transformación de la sociedad. Así mismo, las estrategias pedagógico-estéticas se convierten en una herramienta óptima para posibilitar la autorreflexión sobre la participación como habitante de la ciudad y la necesidad de abordar y desarrollar para sí una reflexión sobre su injerencia en la construcción de la realidad contextual, lo que llevaría a constituir una verdadera ciudadanía en el reconocimiento del valor político de todos los seres.

Se pretende hacer énfasis en la educación como mecanismo para la transformación del estudiantado y desde sí mismo orientar los procesos de consolidación de sociedades más justas y equitativas. Por ello, se plantean metodologías que interrelacionan lo cognitivo y lo afectivo de los sujetos.

La formación del estudiante mediante estrategias de arte urbano diseñadas con la intención de mejorar la comprensión (interiorización) sobre una temática, fomenta el pensamiento crítico al privilegiar la vivencia directa como modo de afectación y confrontación.

La integración del arte en el espacio público en la configuración de contextos autosostenibles y la inclusión de los estudiantes como hacedores de esta experiencia, permite la configuración de sujetos con un alto grado de responsabilidad social. En ello se hace importante definir más claramente las condiciones del arte urbano para orientarlo como una de las prácticas que mejor permiten la consolidación del espacio público por medio de la construcción de sentido de quienes lo habitan. Es decir, un habitante ciudadano que se sienta en capacidad de expresar su condición política y mediante la comprensión del arte en su condición de obra emancipadora, supone posibles formas de ser abordado ya sea desde la dimensión estética como de la ética.

Si bien el arte no pretende dar solución a las distintas necesidades de las ciudades contemporáneas, sí se constituye en un medio crítico para abordar, pensar, expresar y compartir las distintas formas de ver esas problemáticas. Pero en especial, se constituye en la mejor manera para que el espacio público de las ciudades cobre real significación para sus habitantes.

Las creaciones estéticas como producto de la apropiación/sensibilización de los estudiantes del proceso vivido y las reflexiones de su participación en lo social, irrumpen en la cotidianidad del transeúnte y generan interacción con él mediante dos formas de reflexión: una sensible, que se manifiesta en la creación estética y una cognitiva que parte del diálogo que se establece con los estudiantes. En este diálogo los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus concepciones, posibilitando con ello el intercambio de saberes y construyendo tejido social.

Presentamos a continuación algunos comentarios de los espectadores registrados en los videos tomados a las creaciones durante su realización.

- “Estas acciones visibilizan la situación del habitar en el espacio público”.
- “La indiferencia que han creado respecto a los sucesos que a diario se viven y que impide un crecimiento colectivo”.
- “Se develan de forma estética los conflictos y problemas cotidianos desde el compromiso como grupo social”.

Si bien son comentarios aislados, recogen una cada vez mayor participación y pronunciamiento sobre las creaciones, lo que demuestra un proceso de creación de público gestado con estas intervenciones en el espacio urbano. Además, la claridad del propósito de la intervención estética de todos los participantes, permite mantener un estado de alerta en cuanto a la necesidad de reconocer las relaciones que se derivan de las creaciones.

Dada la metodología de la creación estética que se basó en no interactuar con el espectador sino en tratar de ponerlo en un estado más de interés reflexivo y de generar una autocrítica no solo de él mismo sino del espacio que lo rodea y de lo que sucede en el mismo, se obtuvieron diferentes resultados, en los que se incluyen los espectadores que querían una explicación y los que miraban con determinación.

Desde la perspectiva de los que seguían en el campo de la indiferencia y de los que ignoraban el hecho estético, se puede concluir que el interés por los hechos urbanos en estas personas es nulo, mientras que para los que se interesaron en el performance podríamos concluir que allí pudimos realizar nuestro objetivo (Daniel Fernando Molina, estudiante de cuarto semestre de arquitectura. Encuentro nacional de semilleros, 2013).

Bibliografía

Referencias capítulo I. *El capitalismo cognitivo como producción de modos y mundos. Una mirada transversal desde el diseño*

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza* (1 ed.). (J. A. Bravo, Trad.) Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y otros (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Dussel, E. (1984). *La filosofía de la producción*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1988). *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas*. Recuperado de Geocities: www.geocities.com/nomfalso
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marx, K.; Weber, M. y Durkheim, E. (2007). *Sociología y educación*. Fernando Álvarez-Uría (compilador) Madrid: Ediciones Morata.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- Ministerio de Cultura, D. G. (Mayo de 2010). Unesco. (C. Ruiz, & M. Romero, Edits.) Recuperado el 19 de Mayo de 2018 de Unesco: www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fp103ruizromer.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (30 de Diciembre de 2003). Resolución 3463 de 2003. Bogotá, Colombia.
- Universidad de San Buenaventura Cali. (2012). Programa de Diseño de Vestuario. Renovación del registro calificado.
- Rizvi, F, y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México D.F: Colección Educación Superior CEIICH-UNAM.
- Sen, A. (1998). <http://www.revistas.unal.edu.co>. Recuperado de Cuadernos de Economía: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/20791> Sen, A. (1999). *Development as a Freedom*. New York: Oxford University Press.

Referencias capítulo II. Método para el diseño de productos de vestuario ergonómicos dirigidos a deportistas con discapacidad

- Becerra, O. R. (2010). *Ergonomía y procesos de diseño: consideraciones metodológicas para el desarrollo de sistemas y productos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). *Discapacidad por departamentos*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Obtenido de <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/poblacion-y-registros-vitales/discapacidad/119-demograficas/discapacidad/2848-discapacidad-por-departamentos>
- Espinosa, C. (2017). *Deporte y discapacidad: relaciones y tensiones*. Tesis de maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Cali.
- Gupta, D., y Zakaria, N. (2014). *Anthropometry, apparel sizing and design*. Malasia - Delhi, India: Elsevier.
- Luo, J., Mao, A., Au, J. S., Li, Y., y Zhang, X. (2012). *Fusion of Art and Technology in Professional Cycling Sportswear Design*. 3rd Art and Science International Exhibition and Symposium, Pekín.

- Martins, S. (2012). *Ergonomics, design universal and fashion*. Work, 41, 4733-4738.
- Munarriz, B. (1992). “Técnicas y métodos en investigación cualitativa”. En: Muñoz, y Paz, A. *Metodología educativa I*. La Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- Norman, D. (1998). *The Design of Everyday Things*. Estados Unidos: Doubleday.
- Ramírez, M. (2011). *Designing with a social conscience: An emerging area in industrial design education and practice*. Proceedings of the 18th International Conference on Engineering Design (ICED 11). Dinamarca: Technical University of Denmark.
- Vázquez, F. (2000). “El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo”. “En: *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 46-53.

Referencias capítulo III. El arte urbano como estrategia pedagógico-estética

- Ayala, A. (2006). *Memorias para pensar la ciudad*. Cali: Grupo de estéticas urbanas. Instituto Departamental de Bellas Artes.
- Bajtin, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bronfenbrenner, U. (1990). “Las ciudades son para las familias. La ciudad educadora”. En: I Congreso Internacional de Ciutats Educadores. Coord. Jordi Fernando, Sussi Morell, Barcelona.
- Duque, F. (2001). *Arte público y espacio político*. Madrid: Ediciones Akal.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Venezuela: Ediciones de la biblioteca Universidad Central de Venezuela.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. Barcelona: Siglo XXI.
- Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial, S.A.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA

Crear es un acto intencional que conlleva reflexión a través del proceso –incluso en las serendipias o logros fortuitos–, y al reflexionar se generan ideas nuevas: todo ello anima el sentido humano espiritual o trascendente, que jalona la necesidad de cambio en el individuo y, a través de este, en la sociedad y en la especie; a veces como si fuese mero instinto, a veces como conciencia explícita de su potencial creador: si hubiésemos sido creados a imagen y semejanza de un ser divino, este sería el rasgo distintivo.

Crear es, a la vez, una condición y un potencial o capacidad natural de la especie humana y uno de los recursos fundamentales que le permite concebir ideas y desarrollar estructuras, respuestas o soluciones diferentes o nuevas frente a situaciones o condiciones precedentes, actuales y futuras. Es un ejercicio que despliega las facultades de pensar e imaginar y las de realizar (llevar a la realidad objetiva, externa al creador), determinadas por actitudes y aptitudes individuales y sociales que incentivan y posibilitan.

Crear nuevos medios tangibles y maneras novedosas de resolver los problemas que asumimos, nos ha permitido expresar la capacidad humana para idear y construir un hábitat gradualmente más diverso y comprehensivo que descifre nuestras necesidades presentes y marque nuestras posibilidades futuras, que se podría definir como nuestra cultura material. Es el signo de lo que llamamos progreso, que ilustra voluntad humana de evolucionar y afecta los niveles y fibras de nuestro *ethos*.

