

DISEÑO Y AGENCIA

El entrecruzamiento crítico entre la antropología y la pedagogía del diseño

DESIGN AND AGENCY

The critical intersection between anthropology and design pedagogy

Erika Cecilia Castañeda Arredondo* • Abraham Lepe Romano**

* Profesora investigadora del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Correo electrónico: ecastaneda@cua.uam.mx.

** Profesor investigador del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Este artículo se desprende del trabajo de investigación y de la práctica docente realizados en la licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa. En ese sentido, se abordan las preguntas de investigación: ¿cómo se puede enseñar el diseño a partir de procesos sociales agentivos que permitan abrir vías de investigación para la práctica del diseño concebido como una disciplina social? Y, particularmente, ¿cómo pueden acompañar dichos procesos a la práctica docente del diseño, cuando se enfrentan problemas sociales? La propuesta consiste, entonces, en argumentar sobre la capacidad de activar agencias para entender las dinámicas sociales en las que se insertan tanto los procesos del diseño, como la enseñanza de este. Todo ello, ejemplificado con los procesos didácticos del Laboratorio de Proyecto Terminal en la licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa, durante el año 2020, cuya temática fue “Soberanía alimentaria en el contexto de la pandemia por SARS-COV-2”.

Palabras clave: Agencia, pedagogía crítica, diseño y participación social.

This article is based on the research work and teaching practice carried out in the undergraduate program in Design at UAM Cuajimalpa. In this sense, the research questions are: how can design be taught through agentive social processes that allow opening lines of research for the practice of design conceived as a social discipline? And particularly, how can such processes accompany the teaching practice of design when dealing with social problems? The proposal consists of arguing about the capacity of activating agencies to understand the social dynamics in which both design processes and design teaching are inserted. All this, exemplified with the didactic processes of the Terminal Project Laboratory in the degree in Design at UAM Cuajimalpa, during the year 2020, which theme was Food Sovereignty in the context of the SARS-COV-2 Pandemic.

Keywords: Agency, Critical pedagogy, Design and social participation.

I. Diseño y agencia

El concepto de agencia que integramos en este artículo se basa en las ideas de Alfred Gell (2016), quien contextualiza este concepto en el campo de la antropología del arte, un enfoque mucho más cercano al entorno social de producción, circulación y recepción de los objetos (artísticos). “La antropología del arte no puede concebirse como el estudio de los principios estéticos de esta o aquella cultura, sino en el de la movilización de [estos] (o algo parecido) en el curso de la interacción social” (Gell, 2016: 4).

Esencialmente, la agencia en las ideas de Gell implica un proceso relacional, es decir, un sistema de relaciones entre los participantes de una colectividad, en cuyo núcleo se ubican los objetos (sin ser abordados como objetos de análisis semiótico, sociológico, simbólico o estético), sino como agentes, miembros activos en un proceso, en el que son también artefactos capaces de suscitar terror, deslumbramiento, celos, escudos y amuletos, armaduras y cuerpos.

Agencia: acción o intervención que produce un efecto particular, es ejecutada a través de un índice sobre un paciente, aquel que recibe la agencia o sobre el cual se ejecuta un efecto (encantamiento, celos, etcétera). Lo que rescatamos del concepto es que Gell lo plantea como un proceso en el cual la agencia es un momento, donde un determinado índice puede ejercer una agencia sobre un paciente, que eventualmente puede ser un agente, es decir, que las posiciones de agente y paciente en el proceso agentivo no son estables o fijas, dependen de los momentos del proceso (Gell, 2016).

Las tesis de Gell, respecto de la agencia y los procesos agentivos de los objetos artísticos, proviene de un tropos vinculado a la crítica poscolonial, de la cual derivan los cuestionamientos sobre la mirada exotizante de las culturas no occidentales; el posestructuralismo, del cual retoma el proceso de semiosis para ponerlo en cuestión; algunas ideas de la narrativa posestructural, como la teoría de los actantes de Greimas; y la influencia del antropólogo Marcel Mauss, del cual retoma la idea de que a los objetos se les puede conocer pero no redefinir ontológicamente, de tal modo que persona y cosa son separaciones epistemológicas en una economía de prestaciones. En ese sentido, la noción de agencia desde la perspectiva de Gell implicará concepciones de materialidad, técnica, corporalidad y persona.

Gell procura ubicar su noción de agencia en franca oposición a la idea de que un objeto artístico pueda ser abordado por las características formales y semánticas de la “cultura material” de la cual proviene; así como por la indagación sobre patrones estéticos de alcance universal y de contextos particulares de significado;

en este sentido, se aleja diametralmente de los debates sobre la antinomia forma-función y contrapone la tesis de la liberación del objeto (artefacto), de su propósito de simbolizar, indicando que este mantiene un rol mediador y se encuentra inserto en una red de relaciones que implican tanto un contexto transaccional, como una serie de conflictos fluctuantes que permiten entender no solo la vida social y de las instituciones, sino, más importante aún, los vectores de intencionalidad que los han configurado y que les permiten sostener una determinada agencia en un contexto social (Gell, 2016).

De tal suerte que el análisis que Gell propone parte de un esquema de relaciones en el que prima la reconstrucción de los vectores de intencionalidad que dan lugar a los objetos artísticos, y que podríamos extender a los objetos del diseño. Estos se encuentran insertos en una red de relaciones que los originó y, dentro de ella, se pueden identificar los efectos que estos producen en el receptor (*recipient*); o que reciben de otros elementos de la cadena de intencionalidades (Gell, 2016). Así, más allá de la estética, el aparato analítico de Gell da un giro hacia la intencionalidad, lo cual implica un cambio fundamental en el abordaje epistemológico.

De acuerdo con Gell, los objetos se constituyen en índices de las relaciones sociales que los originaron; reconstruir las relaciones de los objetos en el medio social, como si fueran personas dotadas de agencia, capaces de producir efectos o respuestas, en una cadena de agenciamientos, implica conocer el sistema de acción, las situaciones en las que la agencia se produce a través de dichos índices.

Estos objetos indiciales pueden configurarse como representaciones o formas visuales, pero lo más importante es que constituyen un prototipo a través del cual se distribuye una personalidad, y es posible abducir la agencia. El concepto de abducción en Gell se distingue de aquel de C. S. Peirce, puesto que esta no es equivalente al proceso mediante el cual se comprende el sistema de reglas de significación que permite al signo adquirir su significado, sino que es a través del análisis del índice que se infiere la agencia y la red de relaciones presentes en el proceso de producción y transacción de un objeto (Gell, 2016).

De modo que la agencia no puede entenderse *a priori*, sino *ex post facto*, es social y no exclusivamente individual o psicológica, dado que se inserta en medio de relaciones sociales, encadenando acciones y efectos de acciones entre agentes.

Así, la producción de agencia se vincula con operaciones cognitivas, y el proceso de iconicidad de un objeto indicial no es un punto de cierre de la acción, sino una extensión distribuida y diseminada del agente (Gell, 2016).



Figura 1.
Concepto de agencia. Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, toda persona u objeto es un agente en potencia, puede ocupar la posición de agente en este modelo relacional y, por tanto, forma parte de un medio causal de las relaciones sociales. En tanto, los índices materializan, corporizan, el poder o capacidad agentiva con su objetificación. La agencia en este modelo transaccional es fundamentalmente una posición dentro de una relación, no es una esencia fija e inmutable o un fenómeno mental. Los objetos y las personas se colocan en posición de agente en determinadas situaciones o contextos, y solo pueden serlo en relación a otras personas o contextos (Gell, 2016).

La persona es la suma de los índices que demuestran su existencia biográfica. La agencia personal, como intervención en un entorno causal, crea un objeto distribuido (Gell, 2016).

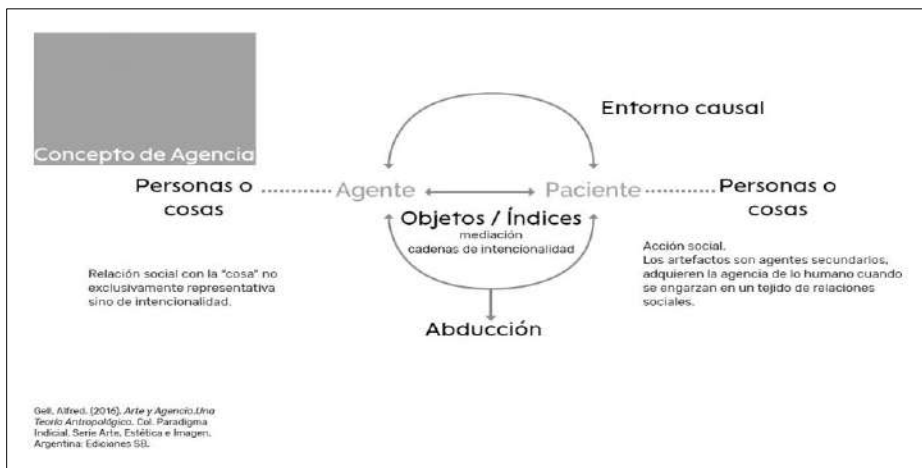


Figura 2.
Concepto de agencia. Entorno causal. Elaboración propia.

Debido a todo lo anterior, explicaremos la pertinencia del concepto de agencia de Gell en el campo del diseño, porque ello nos permite entender que los diseñadores somos parte de los objetos en un universo significativo de procesos culturales. Pero también nos parece pertinente porque permite cuestionar la distinción moderna sujeto-objeto, dejar de producir artefactos, para entender que formamos parte de sus redes de agenciamientos. Más allá de la capacidad transformadora y estética de los objetos, estos son formas diferenciadas de presencia, se convierten en el centro de la discusión filosófica y técnica, como formas de pensamiento visual, son objetos de interés sistemático, medios activos del proceso de pensamiento (Bredekamp, 2017).

Ello nos permite, entonces, entender también que aquello que diseñamos está inserto en un proceso agentivo y, por lo tanto, está en contexto, situado, y tiene igualmente una función social y política, implica construcciones culturales adscritas a circunstancias en las que se produce y recibe, pero también se enseña y se aprende diseño.

II. Diseño y agencia en el marco pedagógico

El punto de anclaje para este apartado radica en entender a la enseñanza como un proceso de mediación que habilita al sujeto de la experiencia como un sujeto epistémico (De Souza, 2015). Esta experiencia está precedida por una intención y un plan, pero también implica una experiencia de alteridad.

Es en este punto, en el que se incorpora el binomio educador-educando, mismo que fue ampliamente problematizado por Paulo Freire en su célebre texto *La pedagogía del oprimido* (Freire, 2005). Desde la perspectiva de Freire, la educación implica una serie de relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Así, este binomio se encuentra en una situación activa-pasiva, es decir, el educador se constituye en el sujeto que narra y el educando en el sujeto pasivo que escucha, es un oyente.

Esta concepción que Freire califica como “bancaria”, dado que indica que el educador deposita conocimientos en los educandos, implica que el primero se constituya en el sujeto del proceso, mientras el segundo es el objeto; el educador es entonces el continuo agente activo en el proceso educativo, mientras el educando es el recipiente de los contenidos de la narración del agente (Freire, 2005). La concepción bancaria de la educación se caracteriza por su fuerza disertadora basada en la sonoridad de la palabra. Frente a ello, Freire indica que el saber radica en la invención y reinención, en la búsqueda permanente sobre las cosas del mundo (Freire, 2005). Así, la tesis central de Freire es que “la donación que hace el educador

se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye la alienación de la ignorancia, según la cual, ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2005: 52).

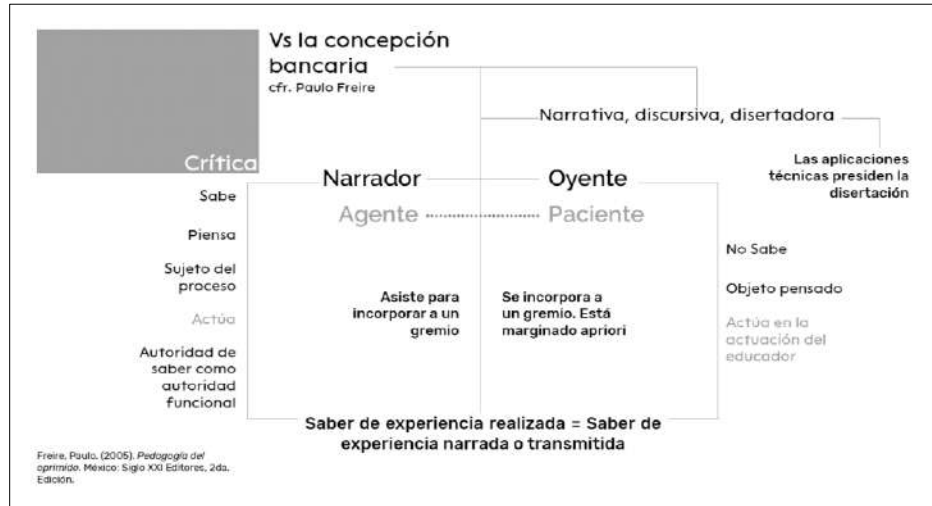


Figura 3.

Versus la concepción bancaria. Elaboración propia.

En ello podemos observar una dimensión política del proceso educativo, la apuesta de Freire por la conversión incesante del narrador en oyente y viceversa, procura que la educación sea un constante proceso de búsqueda. Esta conversión del proceso puede ponerse en paralelo con el de la agencia, la idea de que los educandos son también educadores del educador puede entenderse como la dinámica relación entre el agente y el paciente, en la que la agencia es una posición en una relación cambiante, en una cadena de intencionalidades.

La salida a esta situación francamente vertical y represiva la encuentra Freire en el diálogo, la posibilidad de establecer una relación dialógica educando-educador, un diálogo que está confrontado con múltiples contradicciones, incluso como menciona él mismo, al “dialogar sobre la negación del diálogo” (Freire, 2005: 55).

El educador desde esta perspectiva puede entender su rol, a veces agentivo, a veces pasivo, ubicar los momentos en que esa “relación cognoscente de dialogicidad” (Freire, 2005: 61), habilitan al educando en una inserción crítica en la realidad, y esta inserción no es solo parte de la agencia del educando, sino que también lo es del educador en cuanto este se concibe como un sujeto cognoscente, tanto cuando prepara las estrategias y los procedimientos de su clase, como cuando está en una relación de diálogo frente a los educandos. El conocimiento y los contenidos de lo visto en clase no son propiedad del educador, son como señala

Freire, “la incidencia de su reflexión y la de los educandos” (Freire, 2005: 62).

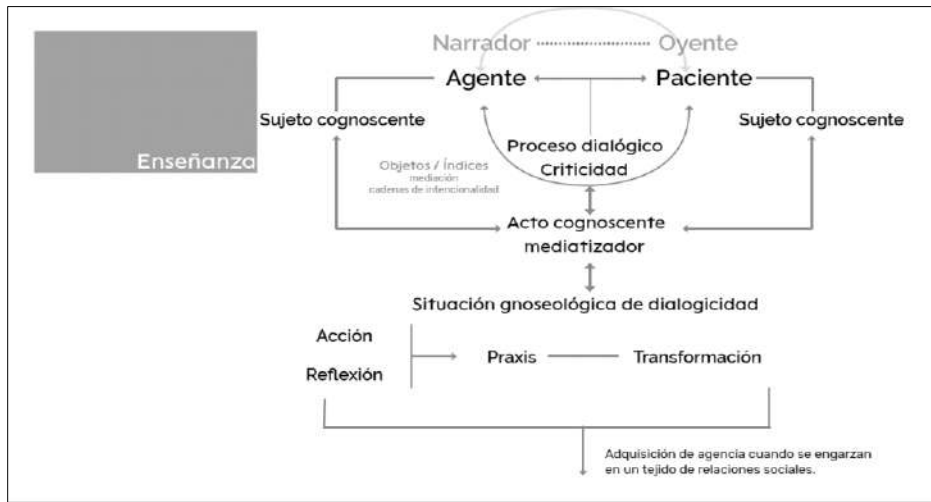


Figura 4.

Situación gnoseológica de dialogicidad. Elaboración propia.

La salida concreta a través de la cual puede habilitarse la “situación gnoseológica de dialogicidad”, de acuerdo con Freire, consiste en la problematización, el modo de rehacer constantemente un acto cognoscente, un conocimiento que se da al nivel del logos, la noción de saberse seres en el mundo y con el mundo, lo cual conlleva desafíos, retos que los educandos están obligados a responder. El desafío como un problema y sus conexiones con otros problemas, implica una comprensión resultante encaminada al pensamiento crítico, y, por tanto, a un pensamiento más desalienado (Freire, 2005).

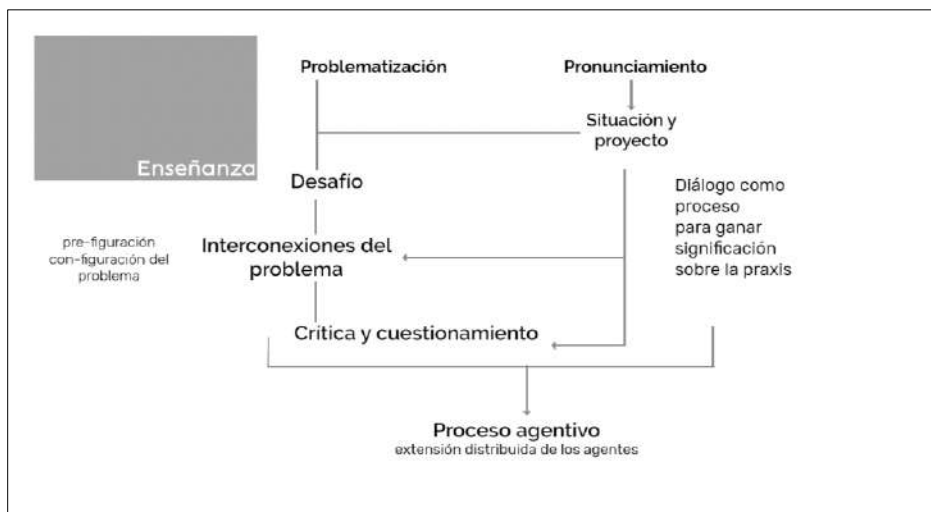


Figura 5.

Proceso agéntivo. Elaboración propia.

III. Enseñanza del diseño en un contexto pedagógico

El proceso de problematización, sus desafíos y necesidad de elaborar el conocimiento en colectividad, tienen una estrecha relación con los procesos propios del diseño, la pre-figuración y configuración de un problema de diseño está acompañada de una visión sistemática que permite entender el tipo de relaciones que ese problema mantiene con muchos otros aspectos de la realidad.

De la misma manera en que Freire indica que la elaboración y caracterización de un problema requiere establecer una forma auténtica de pensamiento y acción (Freire, 2005: 64), los procesos del diseño requieren en todo momento una ruta crítica, planes de acción y ejecución que pasan por una experimentación en el orden de la repartición de lo sensible (Rancière, 2009), es decir, de un complejo de procedimientos ético-políticos que permiten materializar intenciones complejas en un proceso social, una red de relaciones y una serie de interacciones, y más importante aún, de intenciones. Se tiende así un puente conceptual con la noción de agencia que problematizamos inicialmente (Gell, 2016). La agencia tiene, entonces, un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño, pues esta habilita el marco de acción de este último. La posibilidad de intercambiar roles agentivos y pasivos, de ubicarse en un contexto de diálogo y participación colectiva encaminada a la suma de la reflexión y la acción como praxis transformadora del mundo.

Esta es nuestra apuesta por generar un contexto de dialogicidad en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los laboratorios integrales de diseño, misma que se observa en la siguiente metodología de trabajo.

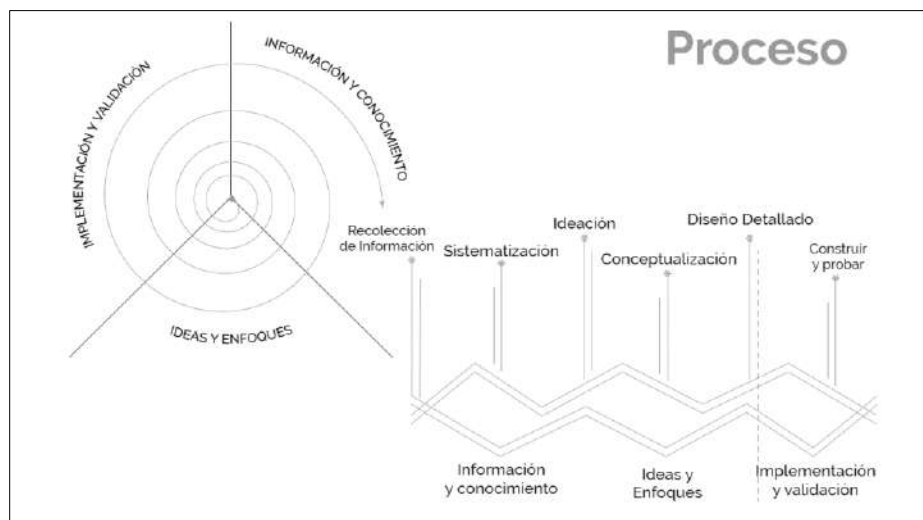


Figura 6.
Metodología de trabajo. Elaboración propia.

En esta lámina (Fig. 6) indicamos que el proceso de diseño es puesto bajo un marco de criticalidad, según el cual sus diferentes etapas siguen un tramado en espiral; conforme el proceso se va desarrollando, se hace necesario volver sobre ciertas etapas de un modo iterativo, pero esta iteración es acumulativa, deja tras de sí nuevas experiencias y saberes, nuevas reflexiones y lecciones.

Esta iteración que se sistematiza en tres grandes bloques: información y conocimiento del problema, ideas y enfoques, e implementación y validación, puede compararse y deriva, de hecho, de distintas metodologías históricas del diseño, diversos aparatos procedimentales que este ha experimentado a lo largo de su historia, pero lo importante es que permite operar cortes sistemáticos que nos ayudan a clarificar la ruta que seguimos en el proceso de desarrollo de un proyecto de diseño: recolectar información, sistematizarla, idear, conceptualizar, proceder sobre una propuesta detallada, prototipar, construir, desarrollar y probar. Estos pueden entenderse como fases en cualquier proyecto de diseño, pero en la apuesta por la integralidad de los laboratorios de diseño que caracteriza a la UAM Cuajimalpa, estas fases tienen una intención, una compleja problematización dada a cada una de ellas; la noción de que los problemas son situaciones en las que la crítica y la reflexividad pueden operar como una puesta en situación de las múltiples soluciones y las múltiples viabilidades de un proyecto.

En el caso particular del Laboratorio de proyecto terminal de la Licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa, que sirve como caso aplicación y ejemplificación en este artículo; el proceso siguió una progresión tendiente a cuestionar la noción misma de agencia desde un aparo crítico propuesto por los docentes, pero, también, desde una serie de ejercicios y experimentos que nos permitieron entender las implicaciones de este concepto en un proceso complejo y desafiante de diseño; encaminados a comprender y a asimilar retos como la complicada vinculación del diseño con lo social, y el entendimiento de los proyectos de diseño como procedimientos, instrumentos, herramientas, extensiones del cuerpo, la mente y la memoria.

Estas experimentaciones se vieron enriquecidas también por un continuo debate e indagación sobre los procesos de arquitectura de información, la condición narrativa de un problema de diseño y los cambios de enfoque en los procesos de su conceptualización, de modo que los alcances de las experimentaciones realizadas por el ensamble educador-educando dieron como resultado una serie de proyectos de distinta naturaleza, pero que responden, cada uno a su modo, al desafío que implica un proceso agentivo en el contexto de un proyecto de diseño integral.

IV. El proyecto terminal. La soberanía alimentaria y el co-diseño en un contexto dialógico

El plan de estudios de la Licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa requiere que durante los trimestres X, XI y XII se elabore un proyecto terminal en el que se demuestre la capacidad del alumno para la investigación y el desarrollo de estrategias de diseño aplicadas a una problemática de relevancia empresarial o de investigación. Dicho proyecto es planeado, dirigido y realizado por los propios estudiantes, bajo la asesoría de los profesores encargados del curso, dando por resultado un periodo de reflexión sobre la práctica y aplicación de diversos principios y conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes enfocadas al desempeño profesional.

Por lo tanto, el trabajo que se realiza durante estos tres trimestres busca que el alumno logre la síntesis de conocimientos que le permita iniciarse en el campo profesional. Para alcanzar los objetivos y la complejidad esperada, se desarrolla un proyecto de alta complejidad a lo largo de los tres trimestres. La totalidad de este proceso (trimestres X, XI y XII) se desarrolla en equipos de trabajo.

Los niveles de asimilación de aprendizaje que presenta esta unidad de enseñanza aprendizaje (UEA), involucran:

- Reconocer y aplicar. Implica que ya se tienen ciertos conocimientos y que deben ser considerados como base para el desarrollo del proyecto terminal. Los alumnos deberán poseer estos conocimientos y aplicarlos. Los conocimientos pueden ser teóricos, metodológicos y tecnológicos.
- Planteamiento y formulación. Uno de los aspectos que distingue al proyecto terminal es el énfasis en estudiar una problemática y recolectar datos, analizar, evaluar y proponer problemas específicos, así como su propuesta de solución.
- Investigación y desarrollo. Una de las fortalezas de la Licenciatura en Diseño de UAM Cuajimalpa es la capacidad de los egresados para desarrollar investigaciones y no solamente ofrecer soluciones técnicas.
- Adquirir y aplicar. Implica que siempre hay nuevos conocimientos y es necesario desarrollar la habilidad para actualizar los conocimientos por medio de asesorías externas o fuentes diversas.

Para la generación 2017, uno de los temas de investigación abordados fue “La soberanía alimentaria”, el cual se desarrolló durante 2020, bajo el marco del Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER), lo que implicó llevar a cabo todas las actividades del proyecto en línea y bajo las restricciones de la contingencia sanitaria por la pandemia de SARS-COV-2.

Este proyecto lo abordamos inicialmente problematizando la noción de

seguridad alimentaria, esto es, la posibilidad de que todas las personas en todo momento tengan acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana; en ese sentido, se trata de un problema de “índole multidimensional e incluye la disponibilidad de alimentos, el acceso a los alimentos, la utilización biológica de los alimentos y la estabilidad [de estos tres elementos a lo largo del tiempo]” (FAO, 2006).

Este concepto de seguridad alimentaria se ha fortalecido gracias a las discusiones y foros llevados a cabo por la propia Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), de los cuales ha resultado el concepto de soberanía alimentaria que descansa en seis pilares:

1. Se centra en alimentos para los pueblos: (a) pone la necesidad de alimentación de las personas en el centro de las políticas, (b) insiste en que la comida es algo más que una mercancía.
2. Otorga valor a los proveedores de alimentos: (a) apoya modos de vida sostenibles, (b) respeta el trabajo de todos los proveedores de alimentos.
3. Localiza los sistemas alimentarios: (a) reduce la distancia entre proveedores y consumidores de alimentos, (b) rechaza el *dumping* y la asistencia alimentaria inapropiada, (c) resiste la dependencia de corporaciones remotas e irresponsables.
4. Sitúa el control a nivel local: (a) lugares de control están en manos de proveedores locales de alimentos, (b) reconoce la necesidad de habitar y compartir territorios, (c) rechaza la privatización de los recursos naturales.
5. Promueve el conocimiento y las habilidades: (a) se basa en los conocimientos tradicionales, (b) utiliza la investigación para apoyar y transmitir este conocimiento a generaciones futuras, (c) rechaza las tecnologías que atentan contra los sistemas alimentarios locales.
6. Es compatible con la naturaleza: (a) maximiza las contribuciones de los ecosistemas, (b) mejora la capacidad de recuperación, (c) rechaza el uso intensivo de energías de monocultivo industrializado y demás métodos destructivos.

Estos pilares constituyeron el eje rector de las propuestas del proyecto terminal y fueron los propios alumnos los que problematizaron estos pilares durante las actividades desarrolladas en el laboratorio, mediante la iniciativa de constituirse como actores en las problemáticas abordadas y ganar con ello capacidades agentivas para la investigación, proposición y resolución de su proyecto.

Para lograr esto, dos fueron los ejes que completaron su formación:

1. La Investigación social para el diseño mediante el uso de herramientas de la antropología.
2. La gestión cultural como proceso metodológico que aportó herramientas propias de este campo con la finalidad de proyectar y gestionar las diferentes acciones de co-diseño y participación social que plantearon los diversos proyectos.

4.1. La investigación social para el diseño

Este proceso resultó fundamental para el arranque de los proyectos, mismo que se apoyó en un taller sobre técnicas de investigación social para el diseño desde la Antropología, con la guía de la doctora Adriana Cadena Roa.

En este taller, los estudiantes plantearon proyectos de diseño integral con enfoque social, a partir del uso de herramientas metodológicas y de análisis de la antropología social. Al término del taller, los alumnos aplicaron técnicas de investigación cualitativas para realizar etnografías críticas y comprometidas con los sujetos, sus contextos e historias.

Para este proceso dos ejes fueron abordados:

1. Contexto: ¿Dónde voy a realizar mi proyecto? ¿Con quién(es)? Grupos sociales, referencias geográficas e históricas.
2. Justificación: ¿Cómo ha sido abordado dentro del diseño y desde otras disciplinas conexas (arte, ciencias sociales, humanidades)? ¿Qué voy a aportar?

Resultado de ello incorporamos el siguiente caso.

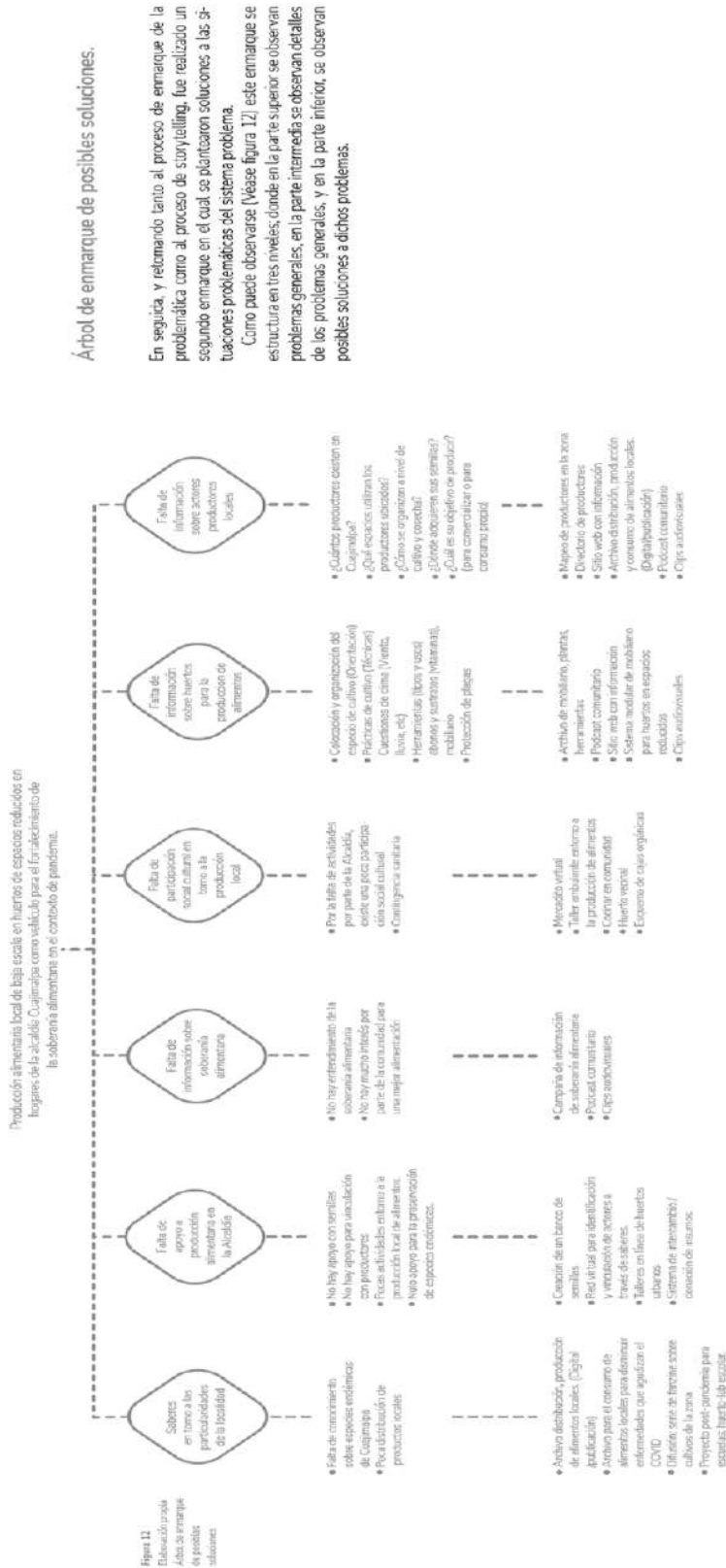
Almáciga

Proyecto que abordó la “producción alimentaria local de baja escala en huertos de espacios reducidos en hogares de la alcaldía Cuajimalpa como vehículo para el fortalecimiento de la soberanía alimentaria en el contexto de pandemia” (González, Mena y Moreno, 2021: 11).

Para este proyecto en particular, fue fundamental entender cómo opera el sistema alimentario en la localidad y cómo se incorporan en este a los productores de muy baja escala, todo ello frente a la imposibilidad de participación social que supone la contingencia sanitaria. De este planteamiento derivaron las siguientes proposiciones desde el diseño como campo de acción-participación colectiva:

Objetivos particulares

- Diseñar un sistema que posibilite recopilar y visualizar información en torno a la producción alimentaria local en huertos.



- Posibilitar la vinculación entre los actores del sistema en contexto de pandemia. (González, Mena y Moreno, 2021: 33).

De este trabajo se desprende la complejidad que supuso conocer, abordar las problemáticas y aventurar soluciones para un determinado contexto en el que el diseño toma como punto de partida el abordaje de un problema social, para eventualmente elaborar herramientas que faciliten el acceso a la información y los procesos de producción local de baja escala en la alcaldía de Cuajimalpa, de lo cual derivó la siguiente proposición:

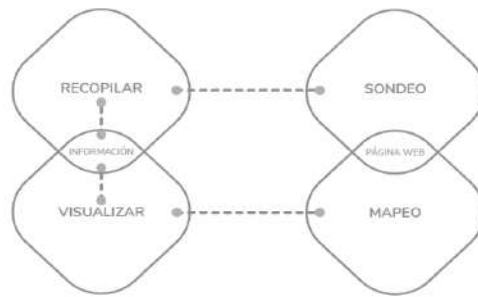
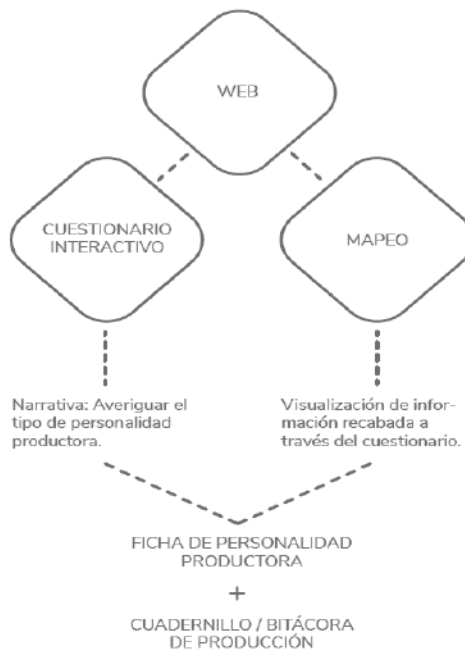


Figura 13
Esquema de
recolección del
sistema de diseño

49 - Sistema de diseño



El mapeo y sondeo de productores se realizó mediante un sitio web que permite compilar los datos de estos, pero esta base de datos tiene una peculiaridad: se orienta a agrupar a los productores en lo que denominan “personalidades productoras”, con el fin de que estos logren ubicarse en redes de productores con características comunes y afinidades.

1. Los tipos de personalidades se construyeron con base en el siguiente esquema: Síntesis del interés de la personalidad.
2. Importancia y alcances de su tipo de producción alimentaria.
3. Relación entre la personalidad en cuestión y la soberanía alimentaria.
4. Pilar de la soberanía alimentaria de especial interés para la personalidad en cuestión. (González, Mena y Moreno, 2021: 87).

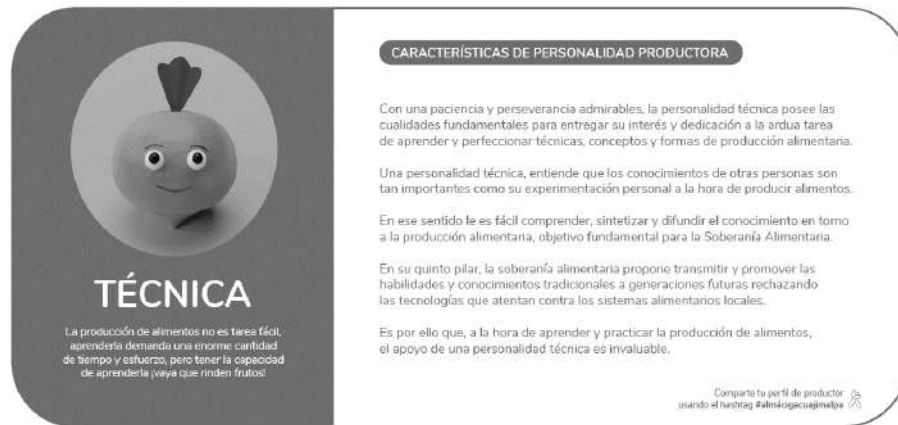


Figura 9.

Características de personalidad productora. (González, Mena y Moreno, 2021).

Los resultados de este sondeo son accesibles a través de un mapeo en un sitio web:



Figura 10.

Mapeo de personalidades, sitio web *Almáciga*. (González, Mena y Moreno, 2021).

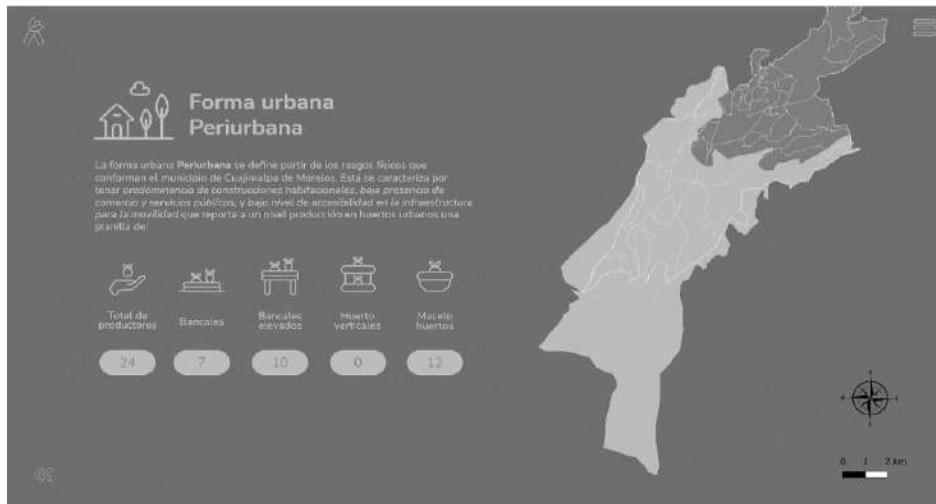


Figura 11.
Forma urbana, sitio web *Almáciga* (González, Mena y Moreno, 2021).

Adicionalmente, se desarrolló una bitácora de cultivos para estas personalidades productivas:

[...] orientada a incentivar y agradecer la participación de los usuarios en el sistema, por lo cual, es descargable para los usuarios, al finalizar el registro de su ficha de personalidad productora.

Este objeto de diseño, además, tuvo como objetivo ayudar a interesados en la producción en huertos, a organizar y documentar su proceso, así como introducir a las personalidades productores iniciales, en consideraciones como la colocación del huerto, el uso de agua y el tipo de mobiliario entre otras, así como en conceptos fundamentales para la producción, tales como asociación de cultivos y rotación de cultivos. Además, la bitácora cuenta con ejercicios prácticos para esquematizar y organizar el planteamiento de huertos, así como ejercicios a fin de ordenar la producción a través de un calendario y actividades para el registro de los procesos de cultivo. (González, Mena y Moreno, 2021: 95).



Figura 12.
Bitácora de cultivos Almaciga (González, Mena y Moreno, 2021).



Figura 13.
Bitácora de cultivos Almaciga (González, Mena y Moreno, 2021).

4.1. La gestión cultural para los proyectos de diseño

Durante el primer trimestre del Laboratorio de proyecto terminal llevamos a cabo, igualmente, bajo la conducción de la doctora Adriana Cadena, un taller de gestión cultural cuyo objetivo fue la elaboración de proyectos viables y significativos para diversos contextos y poblaciones afectadas por la carencia de soberanía alimentaria en la Ciudad de México, y del cual derivó una problematización de la metodología de

la gestión cultural en el diseño y la elaboración de proyectos en torno a las problemáticas de la soberanía alimentaria con la intención de:

- Mapear contexto sociocultural
- Identificar grupos y comunidades beneficiarias de los proyectos
- Localización espacial para realizar los proyectos
- Gestión de la imagen y la comunicación de los mismos

La gestión cultural nos permitió desplegar prácticas de *co-diseño*, en el sentido de que se trata de una actividad de enlace entre las artes y las profesiones creativas y las competencias de administración, gestión, emprendimiento, políticas culturales, de financiación, dirección, cooperación, etcétera.

En ese sentido, el diseño se ubica en el centro de un proceso agentivo y experiencial que se orienta a la gestión y participación de los proyectos en un complejo que implica:



Figura 14.
Diagrama gestión cultural (Cadena Roa, 2021).

En este proceso se hizo fundamental trabajar mediante estudios de caso, abordando pláticas situadas en el tema de la soberanía alimentaria, pero que se enfocaron concretamente en su empleo de metodologías de gestión cultural y que se encuentran en campos diferenciados en los que interviene el diseño y el arte de participación social. Tal fue el caso de la plática con la maestra Mariana Martínez Balvanera, sobre su trabajo artístico *Cocina CoLaboratorio*.

Mediante este estudio de caso y sus procesos de trabajo colaborativo como los “Archivos Bioculturales Vivos”, en tanto dispositivo de reúne objetos, saberes, conocimientos, prácticas y experiencias; atendimos a la importancia de lo cultural como una dimensión que ofrece diferencias, contrastes y comparaciones, algo que

es propiamente un recurso heurístico que podemos usar para dar cuenta de las diferencias y no como una propiedad de los individuos o los grupos sociales (Appadurai, 1996: 12-13).

El estudio de caso hizo evidente también que, en esa dimensión de lo cultural, los objetos que diseñamos adquieren valores artísticos y patrimoniales que pueden ser creados, promovidos y difundidos al interior del propio proceso de diseño, pero tomando en cuenta las dinámicas relacionales de la producción con las conductas, el consumo, la valoración, la percepción y el imaginario social. Como diseñadores observamos a través de las dinámicas de inserción de campo de *Cocina CoLaboratorio*, el entendimiento, uso y apropiación que puede ejercer el diseño y el arte en un contexto social determinado, y en calidad de mediador, de tal suerte que el concepto de agencia tomó una clara relevancia al incorporarse en un entorno determinado, un proceso de diseño inserto en una determinada situación social que prioritariamente usó como punto de partida la dialogicidad antes expuesta.

De manera que esta base permitió generar estrategias adecuadas a cada proyecto del Laboratorio de proyecto terminal, que priorizaran acciones de incidencia en el contexto de problemáticas locales, tomando en cuenta su adaptabilidad, factibilidad y viabilidad, y con la fuerte intención de definir compromisos con los colectivos sociales a los cuales atendieron, de tal suerte que implicaron el establecimiento de responsabilidades y funciones en el proceso de diseñar.

El caso que ilustra este apartado en el concierto de los proyectos del Laboratorio es:

CUMA: Cultivo de la Memoria Agrícola

Este proyecto ubicó en la invisibilización de los conocimientos tradicionales y habilidades agrícolas de San Pablo Chimalpa en la Alcaldía de Cuajimalpa, Ciudad de México, los efectos nocivos de las políticas neoliberales tendientes a afectar drásticamente la soberanía alimentaria en la localidad. San Pablo Chimalpa es una localidad que desde mediados del siglo XX fue una importante productora de carbón, madera, pulque y productos agrícolas; pero, debido a la expansión de la zona corporativa de Santa Fe, su producción agrícola se ha visto seriamente mermada, quedando en el trabajo de muy escasos y localizados parcelarios.

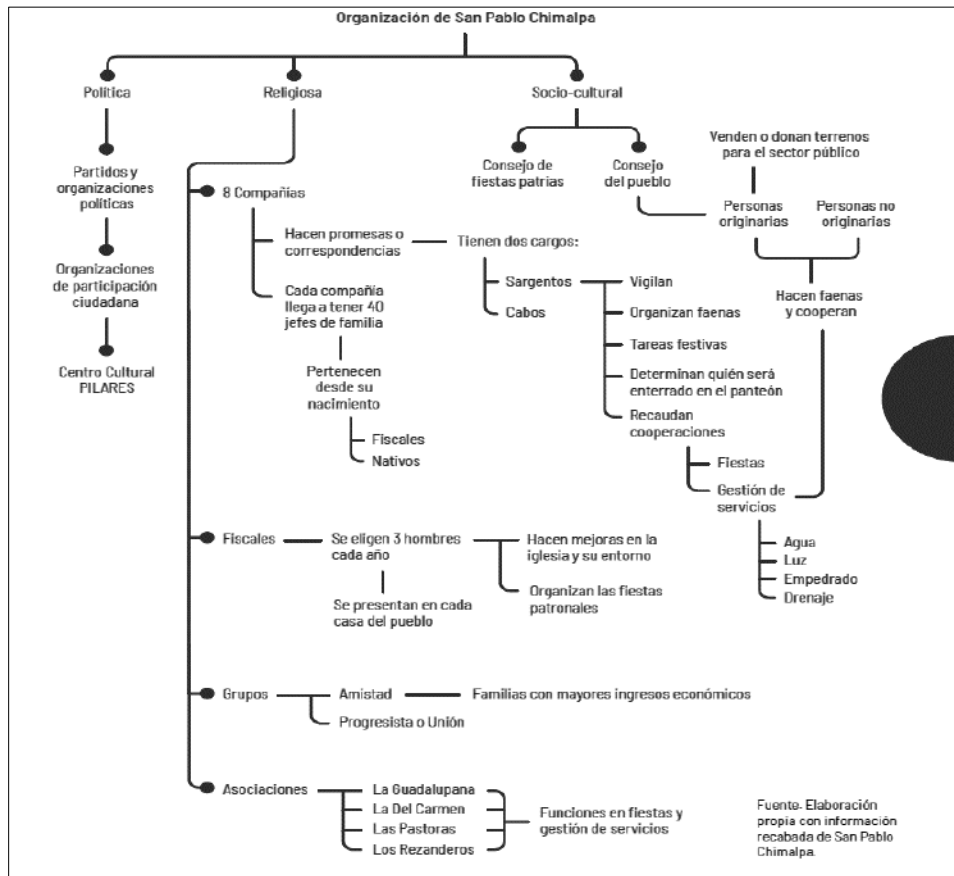


Figura 15.

Organización de San Pablo Chimalpa (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

“El término de *agricultura tradicional* se deriva de la forma en que se difunden los conocimientos y se distingue por lo reducido en cantidad y calidad de la energía usada en el agroecosistema; predomina en las tierras agrícolas del mundo con climas favorables o marginales para la producción” (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021:42). En este sentido, lograron ubicar el proceso de invisibilización en San Pablo Chimalpa a partir de tres factores: la deslegitimación, la violencia simbólica y la estereotipación, como procesos paralelos que simplifican la importancia de los conocimientos agrícolas tradicionales y en buena medida atentan contra los procesos identitarios de la localidad, porque traen consigo una pérdida de valor en torno a las prácticas agrícolas y una práctica de autocensura por parte de los productores ante el imaginario dominante de los corporativos de Santa Fe.

En el proceso de configuración del “cultivo de la memoria agrícola”, los integrantes de CUMA desarrollaron cadenas de valor que les permitieron comprender la importancia de aquello que estaba comenzando a ser invisibilizado, es decir, los conocimientos tradicionales en el proceso de cultivo en la localidad.

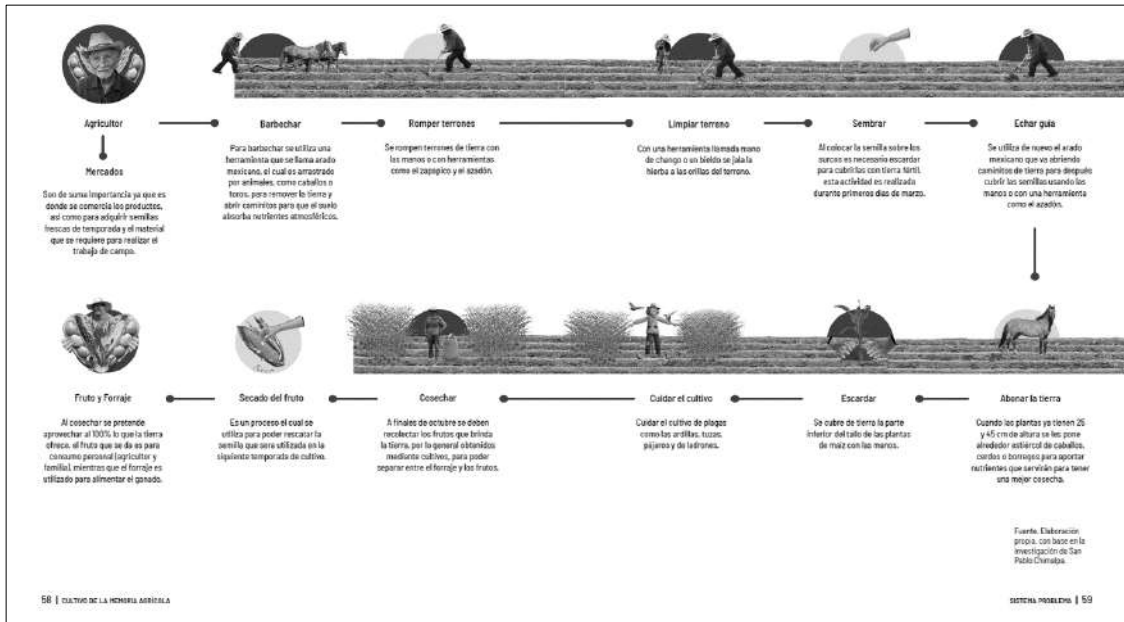


Figura 16. Cadena de valor del agricultor (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

Estas cadenas de valor fueron un punto de enlace con los productores, a los cuales se aproximaron mediante herramientas etnográficas como árboles genealógicos e historias de vida.

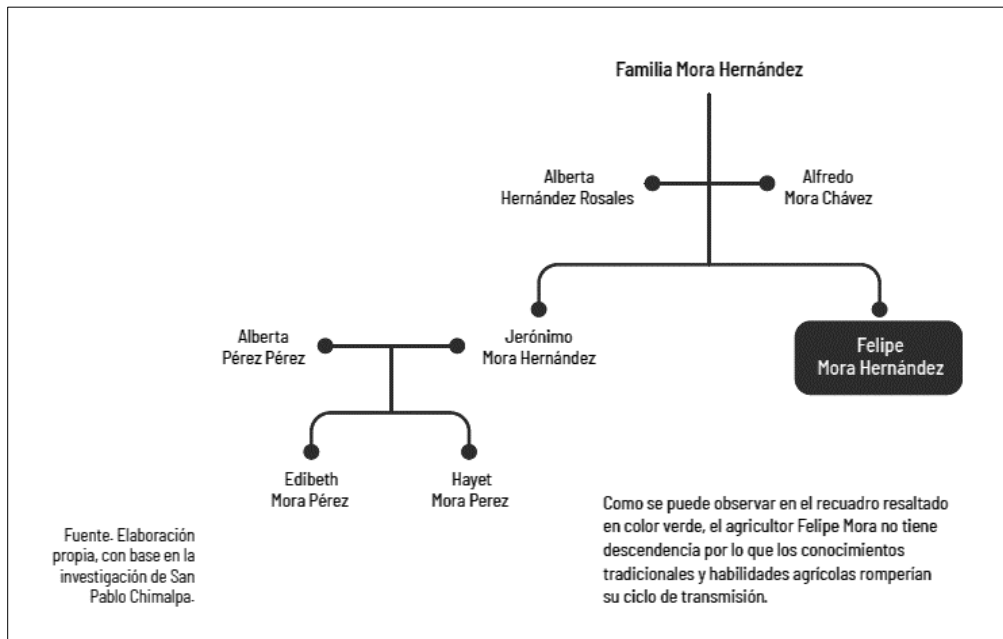


Figura 17. Árbol genealógico del agricultor Felipe Mora (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

En ese contexto, lograron identificar sus objetivos en función del registro, la visibilización, la transmisión y la difusión de los conocimientos tradicionales y las habilidades agrícolas de los productores locales.

Una táctica que resultó fundamental en la consecución de los objetivos fue el co-diseño y la co-creación, “un proceso conjunto durante el cual se crea valor recíprocamente para cada actor (individuos, organizaciones o redes)” (Thomas Leclercq y otros, 2016), lo que se hizo presente en dos momentos, en la situación de ideación, de la cual participaron los productores locales, y en la situación en la que los productores locales tuvieron la oportunidad de producir su propio contenido, como actores de sus propios procesos de conservación de la memoria agrícola. Así, por ejemplo, el productor local Eleazar de la Rosa y la profesora de tercer año de la primaria local, Geraldyn Chamorro, intervinieron para co-diseñar una serie de videos en torno a la producción del maíz, en el caso del señor De la Rosa, y para implementar talleres tendientes al entendimiento y comprensión de la producción agrícola por parte de los niños de primaria, en el caso de la profesora Geraldyn Chamorro.



Figura 18.

Storyboard Taller de habilidades agrícolas (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).



Figura 19.

Implementación del taller de habilidades agrícolas (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

IV. Conclusiones. Agencia, diseño y co-creación en los procesos de enseñanza aprendizaje del diseño en la UAM-C

Los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño en el contexto de la UAM Cuajimalpa se orientan hacia una actividad constructiva, es decir, hacia la asimilación de conceptos, el dominio de destrezas o habilidades y el fomento de “actitudes que permitan la superación progresiva de los alumnos” (García y otros, 2015: 23).

En el modelo educativo se reconocen y fomentan la interlocución y la colaboración mediante el pensamiento crítico. Se trata de un proceso constructivo que impacta en la planeación de las actividades formativas, inicialmente porque el alumno tiene una participación activa, constituyéndose como el sujeto de su propia formación. Es en este contexto deliberativo y de diálogo donde se producen juicios de valor sobre los proyectos de diseño orientados a la formación de los estudiantes. Adicionalmente, consideramos que este es uno de los anclajes conceptuales a partir de los cuales se puede definir el diseño integral, es decir, su condición dialógica.

Pero esta condición del diseño descansa también en su capacidad de asimilar procesos de agencia para los que la generación y habilitación de situaciones cognoscentes descansa en principios de autonomía y creatividad. Estos principios permiten abordar problemas de diversa índole, especialmente vinculados a lo social y la sustentabilidad; dirigir los proyectos a destinatarios igualmente plurales; proponer múltiples vías de solución y proceder interdisciplinariamente, apoyados,

en este caso, de la investigación social que se desprende de la antropología y la gestión cultural.

Por otro lado, este modelo fomenta la interlocución y la colaboración, lo cual genera un apropiado contexto para situaciones dialógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta condición dialógica tiene la intención de aumentar las interacciones y fomentar el intercambio de roles educador-educando, lo cual genera una relación cognoscente de dialogicidad en las que se puede desarrollar, particularmente en los laboratorios de diseño, un proceso con etapas iterativas que consisten en información y conocimiento, ideación y enfoques, e implementación y validación, las cuales se robustecen y enriquecen en cada iteración.

La iteración permite también generar procesos de creciente complejidad al interior del decurso del Laboratorio de proyectos terminales. La aplicación de este proceso, al estar sancionada por una situación dialógica, implica asumir retos que son resueltos a partir de una formación previa y transversal con las unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA) de la curricula; y asumir una postura problematizadora.

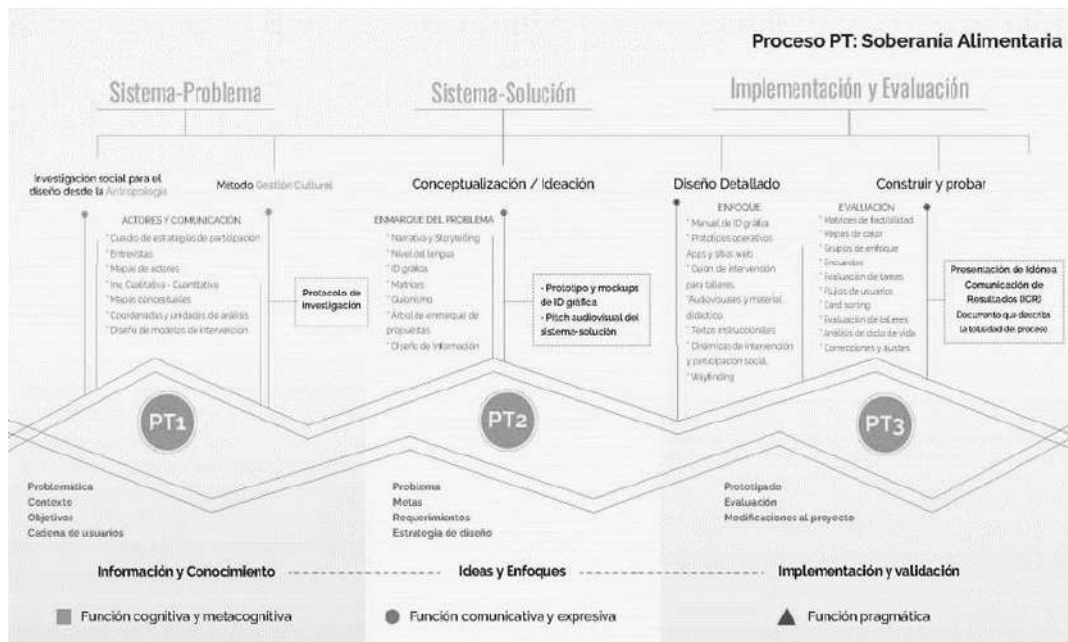


Figura 20.

Proceso de proyecto terminal: Soberanía alimentaria. Elaboración propia.

La problematización permite rehacer (iterar) el acto cognoscente a través de un pensamiento crítico y analítico que cuestiona y planea rutas para articular respuestas a las preguntas. El proceso de problematización implica, entonces,

asumir una postura ante los desafíos, que faculta para entender la vinculación de una determinada problemática con muchas otras. Para el caso de los laboratorios, ciertos problemas, desafíos y conceptos son catalizadores para la acción y la teorización, para la co-creación y la participación, como un proceso agentivo, es decir, como la condición relacional del diseño, en el que las relaciones entre los participantes de los sistemas sociales tienen como núcleo los objetos de diseño (sin ser abordados como objetos de análisis semiótico, sociológico, simbólico o estético, sino como agentes, miembros activos en el proceso, y como artefactos capaces de suscitar fuertes lazos sociales de participación colectiva).

Fuentes consultadas

- Aubert, A. y otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bredekamp, H. (2017). *Teoría del acto icónico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Castañeda, E. C. (2019). Del diseño de la interfaz gráfica a la configuración de un objeto digital. *Materialidad y ontología digital. Diseña* (15), 70-93. DOI: 10.7764/disena.15.70-93.
- Castañeda, E. C. (2019). Marco crítico para la enseñanza del diseño en la UAM-C: Diseño y agencia. Seminario permanente del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- De Pro Bueno, A. (1998). ¿Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (1), 21-41.
- De Souza, B. (2015). *La Universidad en siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- FAO (2006). Seguridad alimentaria. Informe de políticas 2. <http://www.fao.org/3/ax736s/ax736s.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fresán, O. M. (coord.) (2015). *El modelo educativo de la UAM Cuajimalpa 10 años de vida: red para el fortalecimiento a la docencia*. México: UAM-Unidad Cuajimalpa.
- Gell, A. (2016). *Arte y agencia. Una teoría antropológica*. Argentina: Ediciones SB.
- Plan de estudios. Coordinación de la Licenciatura en Diseño. <http://diseno.cua.uam.mx/plan-de-estudios.html>
- Ranciere, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Rivera, L. A. (2018). *La evaluación de la educación de diseño en México: un enfoque desde la didáctica*. México: Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño A.C. (Comapro).
- Rivera, L. A. (2017). *Guía para la evaluación educativa del diseño*. México: Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño A.C. (Comapro).
- Rodríguez, M. L. (2014). Hacia un diseño integral. *Cuaderno 49 del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 105-117. https://www.researchgate.net/publication/317536063_Hacia_un_diseno_integral
- Urteaga, E. (2010). La Teoría de Sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 15, 301-317.

González Tapia, E., Mena Arzaluz, M. y Moreno Nájera, J. (2021). Almaciga. Dispositivo de sondeo de la producción de alimentos locales en huertos de la alcaldía Cuajimalpa y su situación en términos de soberanía alimentaria. México: UAM-Unidad Cuajimalpa.

Gutiérrez Martínez, J., Romero Hernández, I., Soto Ríos, O. y Terán Rosas, B. (2021). CUMA. Cultivo de la Memoria Agrícola. México: UAM- Unidad Cuajimalpa. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/62633?show=full>