

Diseño en la Extensión Universitaria: Directrices para orientar las prácticas extensionistas

Dr. André Luis Marques da Silveira

Profesor del Programa de Posgrado en Diseño
Centro Universitario Ritter de los Reyes
andre_silveira@uniritter.edu.br

M. Gabriela Würzius Zambenedetti

Master en Diseño del Centro Universitario Ritter de los Reyes
gabizambe@gmail.com

Dr. Vinicius Gadis Ribeiro

Profesor del Programa de Posgrado en Diseño
Centro Universitario Ritter de los Reyes
vinicius_ribeiro@uniritter.edu.br

91

Resumen

Este artículo aborda el tema de la extensión de la universitaria. De primero, se diserta sobre el valor de la acción extensionista en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje y de la práctica proyectiva del diseño. Después, se propone un cuadro de directrices para ayudar a las prácticas extensionistas en el campo del diseño. Como prueba de concepto, se evalúa el proyecto extensionista Diseño Social Aplicado: UniRitter & FGBS (DSA) firmado entre el Centro Universitario Ritter de los Reyes (UniRitter) y la Fundación Gaucha de los Bancos Sociales (FGBS). Se concluye que las directrices son eficientes para la evaluación de dichos proyectos. Ellas sistematizan una parte del conocimiento cuanto a las directrices generales para la práctica extensionista, al proceso de enseñanza-aprendizaje en la extensión y al papel del campo del diseño en la extensión.

Palabras-clave: Diseño y educación. Diseño Social. Extensión Universitaria. Directrices.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el tema de la Extensión Universitaria y tiene como principal objetivo la proposición de un cuadro de directrices para orientar las prácticas extensionistas en el campo del Diseño. Se entiende que la extensión universitaria es una parte inseparable de la enseñanza y de la investigación, formando la tríada que sustenta la actuación de la universidad brasileña. Ella se caracteriza fundamentalmente como un proceso interdisciplinar y dialógico formado entre intercambios de saberes académicos y populares, por medio del cual las instituciones de enseñanza desarrollan su función social. Según Abranches (2014), en la actualidad los objetivos de la extensión en Brasil pueden ser traducidos por el ideal de “socialización y construcción del conocimientos de manera conjunta y colaborativa con la comunidad y la universidad”. Aún así, muchos estudiantes y profesores universitarios tienen poca información acerca de las intenciones de la acción extensionista. Por eso, se constató la necesidad de la elaboración de directrices específicas para el campo del Diseño, que pudiese ayudar a los estudiantes y

profesores del área a hacer de sus prácticas extensionistas más coherentes con las finalidades de extensión.

Para alcanzar ese objetivo, en la segunda sección, se aborda la historia de la extensión universitaria y se concibe la primera dimensión de directrices, nombrada de “Directrices generales para la práctica extensionista”. En seguida, se investiga la enseñanza-aprendizaje en la extensión, el trabajo comunitario y las metodologías participativas. En ese momento, se concibe la segunda dimensión de directrices, nombrada de “Directrices para la enseñanza-aprendizaje en la extensión”. En la cuarta sección, se reflexiona sobre las prácticas del Diseño que más se acercan de los valores de la actividad extensionista, culminando en la última dimensión del cuadro propuesto, a saber, “Directrices para el Diseño en la extensión”. Por fin se procede a una evaluación de un proyecto extensionista a partir del cuadro de directrices idealizado.

Directrices generales para la Práctica Extensionista en Brasil

El surgimiento de prácticas de extensión en Brasil coincide con la creación de la enseñanza superior. Las primeras actividades extensionistas ocurrieron por medio de cursos y conferencias en la antigua Universidad de São Paulo, en 1911, y de prestaciones de servicios de la Escuela Superior de Agricultura y Veterinaria de Viçosa, en la década de 1920. En 1931, el Estatuto de la Universidad Brasileña normaliza la extensión. En 1961, ella es incorporada a la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. En ese periodo, se vía la extensión como difusión de conocimiento a partir de cursos y conferencias con el objetivo de subir el nivel cultural de la población. El concepto de extensión universitaria se ha modificado a lo largo de las décadas. Sus concepciones iniciales enfatizaban la transferencia de conocimiento de las instituciones de enseñanza superior para la sociedad, que aparece pasiva, con el papel de recibir lo que la universidad ofrece. Por lo tanto, en vez de construir junto con la comunidad, la idea inicial de extensión residía en construir para la comunidad.

Muchas actividades extensionistas fueron (y aún son) criticadas por el carácter asistencialista. Nogueira (2001) relata que, después del golpe militar, el gobierno utilizó de propuestas extensionistas de forma asistencialista para promover ideales de desarrollo y seguridad, como el Proyecto Rondon. El objetivo central de ese proyecto era poner los estudiantes en contacto con la realidad brasileña e involucrarlos en el desarrollo nacional. Sin embargo, uno de los problemas presentados por los participantes fue el carácter puntual de las acciones y la falta de vínculo con las universidades.

En 1968, con la promulgación de la Ley Básica de la Reforma Universitaria (Ley n. 5.540/68), se instituyó la extensión universitaria obligatoria. El artículo 20 estableció que “las instituciones de enseñanza superior se extenderán a la comunidad, bajo la forma de cursos y servicios especiales, las actividades de enseñanza y los resultados de la investigación que les son intrínsecas”. El artículo 40 determina que esas instituciones, “por medio de sus actividades de extensión proporcionarán a sus alumnos oportunidades de participación en programas de mejora de las condiciones de vida de la comunidad en el proceso general de desarrollo”.

En el comienzo de la década de 1970, algunas medidas fueron importantes para institucionalizar y redefinir la extensión universitaria, entre las cuales están el Plan de Trabajo de Extensión Universitaria, primera política de extensión universitaria brasileña, fuertemente influenciada por las ideas del educador Paulo Freire acerca de la importancia de valorar la sabiduría popular y traerla a la universidad. Aunque el educador estuviera oficialmente reprochado, sus ideas eran representadas por medio de otros términos que las ocultaban. Freire (1977) problematiza el término “extensión”,

reflexionando acerca del sentido de extender algo a alguien, de transmitir y donar. La noción presenta una idea de superioridad y de entrega de un conocimiento listo. Diferente de ese origen, según el autor, se debería entender la extensión como un intercambio de saberes y como proceso dialógico entre sujetos.

Por lo tanto, Freire (1977) defiende que el conocimiento solo existe cuando hay una relación de comunicación en que ambas las partes son sujetos. El conocimiento es resultado de la relación entre saberes, de enfrentamientos y búsquedas y, por lo tanto, de comunicación. De esa manera, la población no debe ser un objeto que recibe, sino el sujeto que participa de una relación dialógica. Por medio de esas ideas centrales, la Extensión Universitaria pasó a ser discutida como práctica participativa de intercambio de saberes entre universidad y sociedad. En la década de 1980, se repiensa dicha práctica. El carácter asistencialista fue cuestionado en favor de la concepción de extensión como un proceso de intercambio de saberes que integra la enseñanza y la investigación y que apoya los movimientos sociales (NOGUEIRA, 2005).

De acuerdo a esa nueva definición, además de democratizar el conocimiento, la extensión tiene el papel de buscar una participación de la comunidad en el intercambio y producción de saberes, introduciendo la investigación académica en la realidad brasileña y permitiendo que los ciudadanos sean sujetos en la construcción del conocimiento, y no solamente objetos de estudio o de transmisión del mismo. Así, la extensión debe ser una práctica que conecta enseñanza e investigación con las demandas sociales, permite la formación de profesionales ciudadanos y proporciona las bases de la producción de conocimientos para la superación de desigualdades sociales, siendo considerada “un instrumento incomparable de cambio” para la universidad y para la sociedad (NOGUEIRA, 2005).

Según Nogueira (2005), la extensión universitaria tuvo tres políticas importantes a lo largo de su trayectoria, entre ellas el Plan Nacional de Extensión Universitaria (1998). Ese plan tiene el apoyo de la Política Nacional de Extensión Universitaria (2012), que presenta cinco directrices orientadoras para la creación e implementación de acciones en la extensión universitaria; son ellas: Interacción Dialógica, Interdisciplinaridad e Interprofesionalidad, Indisociabilidad Enseñanza-Investigación-Extensión, Impacto en la Formación del Estudiante e Impacto y Transformación Social. Esas directrices son el principal insumo para la propuesta de primera dimensión del cuadro de directrices, referente a la práctica extensionista. Sin embargo, la directriz “impacto en la formación del estudiante” fue considerada en la segunda dimensión de directrices de enseñanza-aprendizaje, y la directriz “impacto y transformación social” no fue contemplada debido a su complejidad, una vez que exige índices para evaluación. A continuación, se presenta la primera dimensión del cuadro de directrices.

| DIRECTRICES GENERALES PARA LA PRÁCTICA EXTENSIONISTA | | |
|--|---|---|
| Esas directrices orientan la creación e implementación de acciones en la extensión por medio de la interacción dialógica, de la interdisciplinaridad y de la Interprofesionalidad, de la Interacción entre enseñanza, investigación y extensión. También expresan los principios y valores sociales de la práctica universitaria cuanto al bien común, la socialización del conocimiento, la diversidad cultural y la participación comunitaria. | | |
| QUÉ | POR QUÉ | CÓMO |
| 1. Interacción Dialógica | Para construir el conocimiento junto a la sociedad, privilegiando los espacios de comunicación e intercambio de saberes académicos y populares con el objetivo de enfrentar las cuestiones sociales que asolan el país. | Creando espacios para el debate con organizaciones sociales, entidades de clase y la comunidad en general cuanto a las soluciones para los problemas que asolan la sociedad. |
| 2. Interdisciplinaridad e Interprofesionalidad | Para integrar los conocimientos de las diversas áreas del saber académico y de la práctica profesional con el objetivo de enriquecer las vivencias y los resultados de los proyectos extensionistas. | Fomentando la participación de profesores y estudiantes de diversos cursos en los proyectos y permitiendo el contacto con profesionales del mercado y del tercer sector. |
| 3. Interacción entre enseñanza, investigación y extensión. | Para ejercer el principio de la Indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, con el objetivo de alcanzar una mayor unidad entre teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes el contacto con la realidad local. | Utilizando metodologías participativas para mejorar la aprehensión de saberes y el acercamiento con las comunidades, además de incorporar el posgrado en proyectos de extensión, fortaleciendo la producción académica. |

Cuadro 1 - Directrices Generales para la Práctica Extensionista.

Fuente: elaborado por los autores.

Con la intención de establecer la segunda dimensión de directrices, se intentó identificar los abordajes teóricos relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje en la extensión universitaria. Se piensa la extensión como un proceso de educación no formal que moviliza los conocimientos de los estudiantes con relación a los problemas del mundo real.

Directrices para la Enseñanza-Aprendizaje en la Extensión

Según Nogueira (2001), algunos teóricos de la educación creen que el aprendizaje es un proceso biológico que produce una transformación cualitativa en la estructura mental de aquel que aprende. Otros consideran el aprendizaje como un proceso por el cual competencias son adquiridas o cambiadas por medio de procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza, investigación y extensión. Según Síveres (2013), el aprendizaje en la extensión abre horizontes para un conocimiento más creativo, innovador, comprensivo, reflexivo, productivo, inventivo, interdisciplinar y complejo. Se puede decir que la experiencia extensionista agrega una dimensión de autonomía y proactividad, una vez que los actores ejercen papeles activos en los proyectos, actuando como sujetos del propio proceso de aprendizaje.

Según Costa et. al (2013), hay tres dimensiones de aprendizaje en la extensión:

- 1) Aprendizaje para la formación profesional;
 - 2) aprendizaje para la convivencia colectiva e inclusión social;
 - 3) aprendizaje para valores y construcción ciudadana.
- En la primera, los estudiantes entran en contacto con la realidad de la profesión, identifican nuevas áreas de actuación y, principalmente, logran relacionar teoría y practica por

medio de vivencias significativas. En la segunda, se destaca el trabajo en equipo, la colaboración, el intercambio y la convivencia con culturas diferentes. En la última dimensión, se considera que la extensión ofrece un espacio privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía y actuación de los estudiantes frente a los problemas sociales. Al afirmar que la experiencia extensionista permite esas tres dimensiones de aprendizaje, en especial en la vivencia con comunidades y culturas externas a la institución, se entiende que también se caracteriza como un espacio para experimentación de nuevas formas de enseñar y aprender.

Anastasiou y Alves (2006) defienden que, en un mundo cada vez más complejo – hecho de constantes cambios en ámbito social –, no hace sentido mantener las mismas prácticas docentes del siglo pasado, basadas en la memorización como operación principal. Para enfrentar a los desafíos de la complejidad, hay que evolucionarse para los medios de enseñanza participativa. De esa manera, la formación académica debe ser crítica y diversa, ir más allá de la forma tradicional de transmisión de contenido en clase y proporcionar protagonismo al estudiante. Se debe crear condiciones para que el alumno pueda desarrollar la capacidad de aprender de manera independiente y permanente, pues el conocimiento en la sociedad contemporánea está siempre en un rápido crecimiento. Para tanto, es necesario un proceso de aprendizaje que priorice la interacción con la realidad, el diálogo y las actitudes reflexivas. Se nota, así, que la extensión universitaria es una forma de dar espacio a ese tipo de aprendizaje (Forum, 2006)

En el hacer extensionista, el eje pedagógico “estudiante-profesor” es sustituido por el eje estudiante-profesor-comunidad”. El estudiante, como la comunidad con la cual se desarrolla la acción de la Extensión, deja de ser un simple receptáculo de un conocimiento para convertirse en participante del proceso. El alumno y la comunidad se convierten en aquellos que apoyan el crecimiento posibilitado por el conocimiento. Y el profesor, aquel que conduce y orienta el proceso de adquisición.

Los estudiantes se convierten en protagonistas, junto a los profesores, de las actividades para la solución colectiva de problemas en el mundo real. Ellos exceden las demandas de la formación meramente técnica, a favor de una formación ciudadana y humana. El contacto con personas y realidades diferentes por medio del trabajo en comunidades inspiran la reflexión y el sentido de justicia e igualdad.

De ese modo, Abranches (2014) resalta el trabajo comunitario como una de las posibilidades de extensión. En ese tipo de proyecto, se intenta intervenir directamente en las comunidades para proponer mejoras, partiendo siempre de un conocimiento previo acerca de la comunidad y su cultura local por medio de diagnósticos y conversaciones con residentes. Las acciones continuas deben ser priorizadas, en el lugar de las acciones puntuales, con enfoque en acciones educativas para el emprendimiento, formación política, rescate de la cultura local, participación y desarrollo.

Actualmente, se priorizan las prácticas participativas por medio de las cuales los ciudadanos actúan como sujetos en la construcción de saberes; de ese modo, además de la socialización del conocimiento, es necesario construirlo junto con la comunidad, para que se haga relevante (OLIVEIRA, et al, 2012). En ese punto, Thiollent (2003) destaca la importancia de las metodologías participativas en los trabajos de extensión con las comunidades externas. Para el autor, en la actualidad se está construyendo una nueva extensión puesta a servicio de la comunidad, dentro de una mirada comprometida de actuación, concretizada en iniciativas sociales y solidarias. Para eso, la elaboración de proyectos de extensión requiere subsidios de la metodología participativa (THIOLLENT, 2003, P. 65).

La idea de extensión como prestación de servicios, es decir, como acción puntual para “clientes” externos ha sido repensada principalmente en función de la inexistencia de efectos a largo plazo. Eso porque las mejoras permanentes van más allá de resultados temporarios y demandan compromiso de la comunidad y cambio de actitud, solamente posibles por medio de participación, que a lo largo del proyecto, se debe facilitarla y fortalecerla. Es importante crearse un espacio de comunicación donde todos tengan voz. Se puede constatar una evolución en la participación cuando hay alguna forma de empoderamiento de los actores con relación a las acciones, es decir, cuando las personas tienen actitudes que muestran autonomía y pro-actividad en las tareas (THIOLLENT,2003).

El FORPROEX (FORUM, 2012), p.18 afirma que las metodologías participativas son la principal base de la extensión. “Solamente acciones extensionistas con esos formatos permiten a los actores involucrados la aprehensión de saberes y de prácticas aún no sistematizadas y el acercamiento a los valores y principios que orientan las comunidades”, pues es en la participación que se experimentan nuevas posibilidades de acción y se incorporan el conocimiento de actitudes creativas y proactivas. La participación también da sentido a los resultados, una vez que son alcanzados por medio de un entendimiento construido de manera colectiva.

Silva (2013) entiende que el elemento de participación involucra el concepto de ciudadanía en un escenario de calificación de los procesos democráticos. Para el autor, es exactamente en la sociedad civil en que se debe enfocar la actuación de la extensión universitaria. Cuando los estudiantes extensionistas tienen la oportunidad de protagonizar acciones participativas en la sociedad por medio de retos de oportunidades y de la interacción con la cultura de la cual forma parte, están ejercitando plenamente el concepto de ciudadanía.

A continuación, se plantea la segunda dimensión del cuadro de directrices. Las directrices diseñadas son derivadas de las categorías propuestas por Costa et al. (2013) y se fundamentan en la noción de construcción de un espacio de protagonismo en el proceso de aprendizaje que posibilita a los sujetos (profesor, alumnos y comunidad) desempeñaren papeles activos en los proyectos (SÍVERES, 2013). Además, la tercera directriz, “Ejercicio de la ciudadanía”, se basa en la idea de trabajo comunitario en la extensión propuesta por Abranches (2014) e incluye también la directriz orientadora “Impacto en la formación del estudiante”, sugerida por el Forum de Pro-Rectores de Extensión (FORUM, 2012). La cuarta directriz, se basa en Anastasiou y Alves (2006).

| DIRECTRICES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EXTENSIÓN | | |
|--|--|---|
| Esas directrices consideran la actividad de extensión como un espacio no formal de aprendizaje que involucra formas de adquisición de conocimiento por medio de la actuación profesional, de la convivencia colectiva, del ejercicio de la ciudadanía e inclusión social, del ejercicio de estrategias participativas para la adquisición de conocimiento. | | |
| QUÉ | POR QUÉ | CÓMO |
| 1. Formación profesional | Para ofertar al estudiante la oportunidad de ponerse en contacto con la realidad de la profesión al mismo tiempo en que experimenta el potencial social del conocimiento que adquiere en clase. | Relacionando las actividades extensionistas al escenario profesional y estableciendo asociación con profesionales del área. |
| 2. Convivencia colectiva | Para permitir o trabajar en equipo, la colaboración, la convivencia con culturas diferentes, la identificación de solución para problemas que asolan la comunidad. | Fomentando el trabajo y el dialogo. Proporcionando el intercambio con el usuario y con profesionales de instituciones asociadas. |
| 3. Ejercicio de la ciudadanía e inclusión social | Para promover el contacto del estudiante con las cuestiones sociales que asolan la sociedad con el objetivo de formar estudiantes que tengan una formación técnica, ciudadana y humana | Dialogando con los habitantes de las comunidades atendidas para proponer formas de minimizar o combatir los problemas sociales identificados. |
| 4. Estrategias participativas de enseñanza-aprendizaje | Para enfrentar los retos de la actualidad por medio de prácticas participativas de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje no se debe enfocar solamente en el contenido, sino en los procesos colectivos de construcción de saberes. | Eligiendo herramientas más adecuadas para la apropiación del conocimiento y el desarrollo de la autonomía. Permitiendo la construcción colectiva de clases y dando espacio para la creatividad, espontaneidad y experimentación |

Cuadro 2 - Directrices para la Enseñanza-aprendizaje en la Extensión

Fuente: elaborado por los autores.

Con el objetivo de establecer la tercera dimensión de directrices, se buscó identificar abordajes teóricos de diseño más adecuados a los valores de la extensión universitaria.

Directrices para el Diseño en la Extensión

En su acepción más amplia, el diseño puede ser considerado una práctica proyectual para solucionar problemas complejos utilizándose de un abordaje interdisciplinar y de una mirada sistémica, apoyada por una cultura de proyecto (GALISAI; BORBA; GIORGI; 2008). No se vincula solamente, tampoco necesariamente a objetivos económicos o empresariales, pues también tiene habilidades para trabajar con proyectos de naturaleza social (HASLINGER, 2007).

El Diseño es una actividad propositiva que actúa por medio del proyecto, siendo consecuentemente pragmática. Como afirma Bonsiepe (2011, p.36), el diseñador no debe contentarse solamente con una postura crítica, sino debe ser capaz de “traducir su postura contra el status quo en una propuesta proyectual posible”, interviniendo en la realidad con el propósito de cambiarla. Es en ese sentido que los valores del Diseño se acercaban de los de la extensión, cuya misión es ser acción participativa entre saberes

académicos y populares. Considerando tal afirmación, se identificaron los siguientes abordajes de Diseño: 1) Diseño social; 2) Diseño centrado en el humano; 3) Diseño participativo.

La primera manifestación de responsabilidad social en el diseño puede ser identificada en el movimiento Artes y Oficios, en el siglo XIX, inspirado por el pensamiento del inglés John Ruskin, que condenaba las condiciones inhumanas a las cuales eran sometidos los operarios y la degradación ambiental causada por la producción industrial. El movimiento fue liderado por el artista y diseñador William Morris, al notar que había una relación interdependiente entre el arte, el sistema social y la producción fabril. Morris afirmaba que no había como separar el arte de la moral, de la política y de la sociedad, una vez que la cualidad de un objeto es medida por la unidad entre el proyecto y ejecución y por el bienestar del trabajador. Para él, la codicia y la tiranía comercial eran los más culpables por la mala calidad de los productos (CARDOSO, 2008). Morris fue uno de los pioneros en el ámbito del Diseño comprometido en el social. En ese sentido, el movimiento Artes y Oficios puede ser considerado embrión de un Diseño con preocupaciones sociales (BRAGA, 2011).

En los años 1970, Victor Papanekre empezó las discusiones sobre diseño socialmente responsable cuando publicó el libro “Diseño para el mundo real”. En el prefacio del libro afirmó que pocas profesiones son más perjudiciales que la del Diseño Industrial. Dice que los diseñadores se habían convertido en una raza peligrosa al proyectaren superfluos que no atendían a las reales necesidades de las personas que solo llenaban los terrenos de basura con materiales y procesos contaminantes. Uno de los problemas por él apuntados fue la omisión con relación al contexto social en que el Diseño actuaba. Aunque existan críticas del tono excesivamente moral y la falta de orientaciones de cómo resolver los problemas sociales, el libro plantea una discusión acerca de la responsabilidad social en el diseño que más tarde formaría parte de la trayectoria del nombrado “Diseño social”.

Según Margolin y Margolin (2004), las prácticas de Diseño que van más allá de objetivos comerciales y de mercado tiene recibido poca importancia. Los autores afirman que mientras el Diseño para el mercado dispone de un largo y fértil material teórico, aunque existan soluciones de bajo costo para problemas y comunidades pobres, “poco se tiene pensado acerca de las estructuras, métodos y objetivos del Diseño Social” (p.43). A partir de esa premisa, los autores justifican la importancia de la participación de diseñadores en proyectos sociales alegando que el Diseño actúa en dominios que impactan el ser humano.

Cipolla y Bartholo (2014) afirman que el “Diseño socialmente responsable” implica la acción en el contexto en que se vive y el establecimiento de relaciones dialógicas con las personas que comparten ese contexto. Los autores reflexionan acerca de la convergencia entre “Diseño social” y las seis principales características del concepto “Diseño de transformación” (transformation design), planteado por Burns et al. (2006), o sea: 1) Definir y redefinir el briefing junto a sus usuarios y stakeholders; 2) Colaboración entre asignaturas; 3) Usar técnicas de diseño participativo; 4) Construir capacidad, no dependencia; 5) Proyectar más que soluciones tradicionales; 6) Crear cambio expresivo.

Una de las diferencias entre el “trabajo de asistencia y servicio social” y el abordaje dialógico para el “Diseño socialmente responsable” presentado por Cipolla y Bartholo (2014) es que, el primero frecuentemente busca soluciones para problemas ya claramente formulados, mientras que el último aborda problemas aún no estructurados y

explora procesos dialógicos que ayuden a los participantes a definir sus propios problemas de proyecto. Bonsiepe (2011) defiende lo que llama de “humanismo proyectual”, o sea, las capacidades proyectuales utilizadas en proyectos emancipatorios e integradores. Los diseñadores deben formar una conciencia crítica en relación a la exclusión social y pueden aprender a traducir de manera proyectual un discurso crítico. En ese punto, entre algunas virtudes para el diseño, Bonsiepe (2011) cita la alteridad, cuyo valor está en el respecto al otro y a las otras culturas, evitando posturas “mesiánicas etnocentristas”. La alteridad se relaciona con cuestiones de autonomía, identidad, participación y auto expresión.

Teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores, se entiende que el proyecto extensionista (que pretenda hacer Diseño social) idealmente no debe ocurrir arbitrariamente de fuera (agentes externos) hacia dentro (comunidad), sino dentro y fuera simultáneamente, de modo que las definiciones deben partir de los dos lados. Diseñadores y comunidades deben trabajar juntos y priorizar la interacción dialógica, evitando una posición impositiva o paternalista. En estos casos, la noción de diseño centrado en el humano y las metodologías participativas tienen un papel importante para democratizar el proyecto.

El enfoque en el ser humano surgió cuando los productos fueron percibidos además de la forma y la función, pues eran, sobre todo, prácticas sociales y simbólicas a las cuales las personas reaccionaban. El diseño centrado en el objeto que favorecía conceptos técnicos como funcionalidad y durabilidad, sin reflexionar propiamente acerca de las características humanas y culturales, dio lugar al paradigma de diseño centrado en el humano, ocupado en entender antes de todo las necesidades de las personas y la forma como experimentan e interpretan los artefactos (KRIPPENDORFF, 2000).

Según la interpretación de la IDEO (2015), el diseño centrado en el humano es un proceso que empieza con la comprensión de las necesidades de las personas por medio de la construcción de empatía y resulta en nuevas soluciones que funcionan en contextos culturales y económicos específicos. Tienen relación con la generación de ideas y sus intercambios con las personas para las cuales se proyecta. La evolución de ese pensamiento para los procesos más abiertos y colaborativos reconoce situaciones en que las personas deben participar desde el comienzo hasta el fin del proceso de diseño, pasando por todas las fases junto al diseñador (HO, D. K., LEE, Y.C., 2012). Con eso, el diseño da espacio a las nuevas formas de operar y retoma con más fuerza metodologías participativas de proyecto.

El “Diseño participativo” tuvo inicio en la Escandinavia entre los años 1970 y 1980 en un contexto de empoderar trabajadores. Los trabajadores deseaban participar del desarrollo de las tecnologías que ellos mismos usarían, pues eran forzados a adoptar nuevos sistemas con los cuales no estaban acostumbrados. La diferencia entre diseño centrado en el usuario y diseño participativo es que en el primero la investigación y la solución de diseño son a favor de los reales intereses del usuario, lo que no implica necesariamente una participación, mientras que en el último las personas impactadas participan incluso de la fase de ideación para la concepción de la solución y son, de hecho, parte del equipo de proyecto. (SPINUZZI, 2005).

El objeto de estudio del “Diseño participativo” es el conocimiento tácito de los involucrados en el proceso y la eventual creación de herramientas para el auxilio en la materialización de ese conocimiento de difícil aprehensión (SPINUZZI, 2005). El diseño participativo pretende dar condiciones de autentica decisión a los usuarios, y eso

es viabilizado por medio de actividades de investigación y de la coproyección, o codiseño. Codiseño es el uso de la creatividad colaborativa dentro de un proceso de diseño en que diseñadores y no diseñadores trabajan juntos (SANDERS; STAPPERS; 2008). Requiere habilidades de diseño que involucran motivar la colaboración y construir miradas y escenarios compartidos (MANZINI, 2014). Codiseño es frecuentemente usado como término que incluye procesos abiertos de diseño participativo y cocreación. Exige flexibilidad para permitir generar y recopilar contenido creativo de diferentes formas (pues ahora otros actores participan, con sus propios modos de conocer) y exige soporte (plataformas y herramientas para organizar la creatividad que ayudan a avanzar en el proceso) (CRUICKSHANK et al., 2013).

Además de flexibilidad y soporte, la coproyección también exige un esfuerzo especial de comunicación y empatía entre los actores participantes del proyecto. Considerando ese hecho, Ho et al. (2012) llaman la atención para el concepto de intersubjetividad en el codiseño como la dimensión de las relaciones empáticas y dialógicas que permiten que cada miembro entienda y valore el otro en relación igualitaria. Los autores plantean un modelo con tres tipos de relación intersubjetiva: Yo-Eso (I-It), Eso-Tú (It-Thou) y Yo-Tú (I-Thou). La relación Yo-Eso es considerada de tipo instrumental, que puede llevar al deterioro de la calidad de las relaciones humanas. A su vez, en el momento Eso-Tú, ocurre la construcción de empatía, importante para el acto comunicativo y para la colaboración a lo largo del proyecto. Por fin, el momento Yo-Tú, presupone una relación de igualdad, necesaria para llevar a momento constructivos de diálogo. Este modelo de relaciones intersubjetivas es indicado para funcionar como una “guía conceptual para que los diseñadores se habiliten a construir espacios comunicativos en los cuales diálogos igualitarios son posibles y, como resultado, extiendan el impacto de la participación en diseño para el desarrollo social (HO et al., 2012, p.71).

Con relación a los procedimientos de práctica e investigación en diseño, Sanders (2008) propone la existencia de dos modelos mentales: el modelo especialista (*expert mindset*) y el modelo participativo (*participative mindset*). En el primer modelo se proyecta para los consumidores en un proceso unilateral, en el cual el diseñador es el único especialista. En el segundo, se proyecta con las personas, pues son también consideradas especialistas y cocreadoras en el proyecto. El hecho de considerar a los usuarios como cocreadores reafirma el principio básico del diseño participativo de que todas las personas son creativas y pueden tener buenas ideas si fornecidos medios para eso (SANDERS, 2008).

Es importante destacar el estudio del caso comparativo de Freire, Borba y Diebold (2011). Los autores comparan el trabajo de diseñadores en dos grupos participativos a partir de los dos *mindsets* propuestos por Sanders (2008). En el primer caso, conducido pelo *mindset* especialista, el producto creado por el equipo de diseñadores generó valor de mercado, pero le estimuló al grupo, pues las artesanas no se identificaban con el producto y, por lo tanto, no se sintieron motivadas a seguir con la producción. El segundo caso, por su vez, conducido por un *mindset* participativo y por la perspectiva de servicios, permitió que fuera creado un valor social por medio de la participación activa de la comunidad y de las rápidas creaciones de prototipos. Ese estudio sugiere que el abordaje participativo es más efectivo que la especializada para fomentar la autonomía y procesos de innovación social en grupos productivos carentes.

Considerando los abordajes de diseño discutidos, se propone a continuación la tercera dimensión para el cuadro de directrices referentes al Diseño en la extensión.

| DIRECTRICES PARA EL DISEÑO EN LA EXTENSIÓN | | |
|---|---|---|
| <p>Esas directrices plantean los abordajes de Diseño que son más cercanos al contexto y principios de la extensión. Antes de todo, el Diseño social en razón de su relación con la búsqueda de soluciones para el bienestar social. Después, el Diseño centrado en el humano, que busca entender las necesidades de las personas, de esa forma, superando las preocupaciones, eminentemente funcionales y técnicas en el Diseño. Por fin, los ideales de acción participativa en la extensión, materializados por medio del Diseño participativo y Codiseño, que insertan el usuario como sujeto activo a lo largo del proceso de proyecto.</p> | | |
| O QUÉ | POR QUÉ | CÓMO |
| 1. Diseño Social | Para buscar mejoras sociales para las poblaciones más pobres y para desarrollar en los estudiantes una mirada más crítica con relación a las cuestiones sociales. | Construyendo capacidades, no dependencias, por medio del transmisión de conocimiento proyectual para que las comunidades logren resolver/enfrentar sus problemas. |
| 2. Diseño Centrado en el Humano | Para poner no a los objetos en el centro del proyecto, sino a las personas. Para compartir y seleccionar las soluciones encontradas. | Buscando entender a las personas, oyendo, compartiendo y proponiendo ideas y soluciones en búsqueda de un bien común. |
| 3. Prácticas participativas del proyecto | Para construir espacios comunicativos, motivando la colaboración y construcción de miradas y escenarios compartidos. | Incluyendo las comunidades en los procesos de ideación y dando poder con herramientas de proyecto. |

Cuadro 3 - Directrices para el Diseño en la Extensión

Fuente: elaborado por los autores.

Validación do Framework Propuesto

Para validar el cuadro de Directrices se realizó un estudio cualitativo del proyecto Extensionista Diseño Social Aplicado: UniRitter & FGBS (DSA). Los criterios de selección de la unidad de análisis fueron: 1) proyecto propuesto por profesores y alumnos de un curso de Diseño; 2) comunicaciones de desarrollo del proyecto en eventos de investigación del área; 3) tiempo de existencia y desarrollo del proyecto; 4) conveniencia.

El proyecto DSA, es viabilizado por la asociación entre el Centro Universitario Ritter de los Reyes (UniRitter) y la Fundación Gaucha de los Bancos Sociales (FGBS). La FGBS es una iniciativa del Consejo de Responsabilidad Social y Ciudadanía de la Federación de las Industrias de Río Grande del Sur (FIERGS) para hacer efectivas las acciones de responsabilidad social en la industria del estado. Según la fundación, los Bancos Sociales se proponen a “convertir el desperdicio en beneficio social” con la oferta de excedentes industriales y de cursos de capacitación y entrenamiento a las comunidades carentes. Es en ese escenario que el DSA se incluye, desarrollando proyectos relacionados a la creación de espacios de lectura para instituciones carentes como guarderías, centros sanitarios y cárceles.

El DSA cuenta con 8 estudiantes becarios y 6 voluntarios, además de dos profesores permanentes pertenecidos a cuatro cursos de grado: Diseño de moda, gráfico, producto y arquitectura. A continuación, se presentan las etapas del proceso proyectual protagonizadas por el DSA, junto con FGBS y la comunidad.

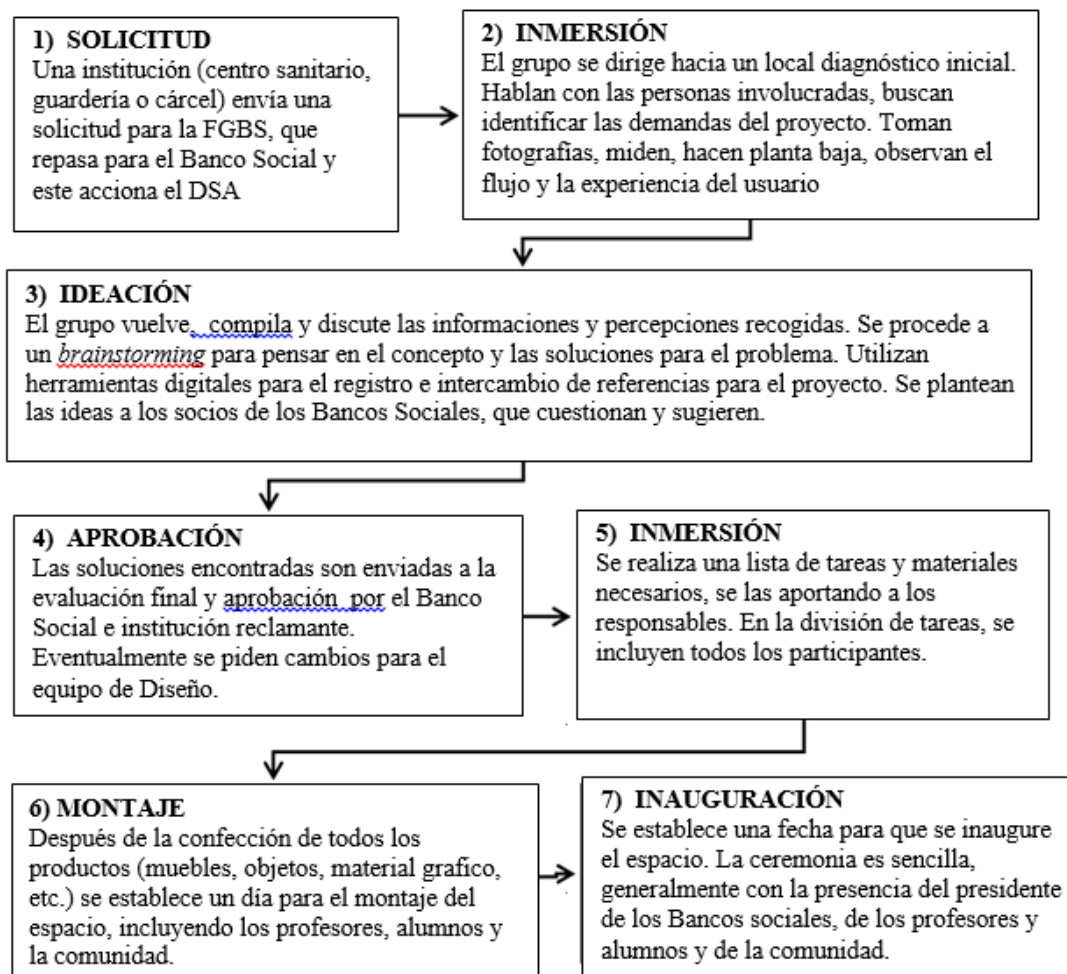


Figura 1 – Etapas del Proceso Proyectual.
Fuente: Elaborado por los autores.

La recopilación de los datos ocurrió por medio de la lectura de documentos oficiales del DSA compartidos en el Google Drive. En ese material, constaban más de 20 trabajos realizados en dos guarderías, cinco centros sanitarios y cinco cárceles. Además, se realizaron entrevistas con los participantes involucrando: profesores, estudiantes, representantes de los Bancos Sociales y de la comunidad. A continuación, se presenta el registro fotográfico de los proyectos “Ambientación de la biblioteca y Sala de visitación de la Prisión de Osório/RS” y del “Espacio de Lectura del Centro de Salud Navegantes – Porto Alegre/ RS”.



Figura 2 – Proyecto de Ambientación de la Biblioteca y sala de visitación de la Prisión de Osório/RS.

Fuente: Proyecto DSA.



Figura 3 – Proyecto del Espacio de Lectura del Centro de Salud Navegantes - Porto Alegre/RS.

Fuente: Proyecto DSA.

Una de las cuestiones del instrumento de entrevistas se refería al concepto de extensión universitaria. Para los profesores, la extensión es más que el fomento de cursos, es el compromiso de la universidad con la sociedad, por medio del cual el saber académico es puesto en práctica. Sobre los estudiantes, las siguientes ideas estaban presentes en sus hablas: poner en práctica lo que se aprendió, saber trabajar en grupo cosas que se practica en clase; poner en práctica los conceptos vistos en la teoría; trabajo realizado basados en investigaciones y de estudios del grado puesto en práctica. Se nota que para los dos grupos el concepto de extensión universitaria está vinculado directamente con el hacer práctico.

En cuanto a las Directrices de la Extensión Universitaria

Se puede evidenciar que el DSA trabaja con el compromiso social. La solicitud del proyecto es realizada por una persona de la comunidad. Debido al gran número de demandas, la FGBS selecciona las instituciones que serán atendidas. Existe una interacción constante del equipo de Diseño y los funcionarios de los Bancos Sociales, en especial del Banco de Libros y del Banco de Mobiliarios, donde se encuentra la sala donde los estudiantes y profesores trabajaban.

Según un participante de los Bancos Sociales, ocurren diversos debates en cuanto a los caminos de proyecto. Los estudiantes suelen invitarlo a compartir ideas y pedir sugerencias. En esos debates, muchas veces el concepto del proyecto se reformula. También fueron evidenciadas algunas dificultades de comunicación entre los equipos involucrados en los proyectos. Algunos funcionarios de la FGBS ya confundieron las funciones del equipo del DSA, como por ejemplo, instalación del aire acondicionado. Sin embargo, los estudiantes afirmaron que el cambio de profesionales de la FGBS es positivo y esencial. Un estudiante cualifica la relación como una sociedad, donde los funcionarios de los Bancos de hecho se involucran en el proyecto y se esfuerzan para hacer lo mejor posible.

Los estudiantes mencionaron dos momentos de contacto con los miembros de las comunidades que fueron importantes, uno de ellos en el proyecto de una guardería, donde los niños se mostraban muy contentos con el nuevo espacio. En el día de la inauguración, hicieron tarjetas y cantaron canciones de agradecimiento. Un estudiante afirmó su satisfacción con el proyecto con tales palabras: “lloramos mucho en esa inauguración, ha sido estupenda, nunca la vamos a olvidar”. Los proyectos realizados junto a las cárceles también fueron muy fuertes. Los estudiantes afirmaron que en la prisión tuvieron la oportunidad de hablar con algunos condenados, que ayudaron en el día del montaje y que se mostraron orgullosos y agradecidos por participaren del proyecto.

La relación entre las personas que trabajan juntas se muestra interactiva, en especial entre los estudiantes, profesores y profesionales de los Bancos Sociales. Por fin, el contacto con las personas beneficiadas por los proyectos genera momentos importantes de *feedback*, no necesariamente de cambio, que parecen estar entre los hechos más importantes para la motivación intrínseca de los estudiantes.

Con relación al tema Interdisciplinaridad e Interprofesionalidad, el proyecto DSA contaba con estudiantes de las tres habilitaciones en Diseño (Producto, Gráfico y Moda). También contaba con la participación de estudiantes de Arquitectura, y hubo interacción con estudiantes de comunicación. Los profesores informaron sus planes de involucrar otros profesores y cursos de la universidad. Se destaca que los académicos

aprenden unos con los otros sea montar presentaciones, hacer plantas bajas, entre otras tareas. Según un estudiante de Moda, “por ser un proyecto de extensión que involucra varios cursos, aprendí mucha cosa del producto, del gráfico, incluso del periodismo, que no aprendería a editar un video. En la moda no aprendemos ese tipo de cosa”.

En cuanto al tema “relación entre enseñanza, investigación y extensión”, según la percepción de los profesores y alumnos, las actividades de extensión utilizan y desarrollan competencias trabajadas en el eje enseñanza. Se constató el uso de herramientas y técnicas de proyecto como *brainstorming*, investigación de referencias, *sketches*, entrevistas y observaciones. Para materializar las ideas, los alumnos también usan softwares de desarrollo específicos del diseño y aprenden técnicas de prototipo, como carpintería. Hay un énfasis en la ejecución y en la relación con el cliente final (instituciones), lo que complementa la enseñanza de proyecto en clase, naturalmente más dirigido al proceso que al resultado.

En cuanto al eje investigación, todos hacen informes y desarrollan artículos informando las experiencias en eventos de investigación y extensión universitaria. Según un profesor, hay un esfuerzo en llevar para las clases los proyectos desarrollados en la extensión y en la investigación. El contacto directo con la comunidad y la oportunidad de notar las ideas aplicadas en mundo real es un factor de motivación para los estudiantes.

En cuanto a las directrices para la Enseñanza-aprendizaje en la Extensión

Con relación a este tema, se evidenció que el aprendizaje está basado en un proceso colectivo de construcción de competencias y saberes por medio de acciones. El trabajo en proyecto es esencialmente práctico, con debates acerca de desarrollo de los proyectos y acerca de la relación de equipo. El método utilizado se origina en el abordaje del Diseño Centrado en el Humano. Un profesor describe el método como “interactivo y flexible” que proporciona a los estudiantes una “visión holística” del proyecto, al mismo tiempo que fornece herramientas para tal. Entre esas, se las destacamos: herramientas de inmersión (entrevistas, medición y plantas del espacio), de ideación (*brainstorming*), etc.

El equipo utiliza una presentación patrón que se pone disponible en la nube, por el Google Drive, que permite un contenido en línea que se puede acceder por todos en cualquier lugar y construido en conjunto y en tiempo real. Los estudiantes crearon un modelo inicial de presentación con base en el método, orientados por los profesores. Ahora se hizo un patrón utilizado tanto para la documentación del proceso como también para presentaciones en semanas de investigación.

Los estudiantes afirmaron que el equipo adquirió autonomía en los proyectos a punto de desarrollaren todo solos. Según un estudiante, “tenemos total libertad, ya conocemos el proyecto, entonces no hace falta que estén todo el tiempo a la vista (...) el proyecto es hecho por nosotros y el profesor solamente nos ayuda”. Es importante destacar la conquista de autonomía por los estudiantes. Según ellos, en el comienzo del DSA había la necesidad de la actuación directa de los profesores en los proyectos. Actualmente, los profesores ofrecen apoyo, pero son los alumnos que toman decisiones y desarrollan los proyectos. Además, se nota la satisfacción de los participantes en trabajar en equipo, en conformidad a los valores de convivencia social.

En cuanto a la enseñanza para la formación profesional, los profesores afirmaron que los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica lo que aprenden en clase. Practican con herramientas del proyecto, trabajan junto a los profesionales de los talleres de las instituciones involucradas, aprenden a construir, pintar y utilizar aparatos. Un estudiante mencionó que “cada proyecto es una experiencia diferente, y eso enriquece el aprendizaje de una forma en que el grado no proporciona”.

Además, la convivencia colectiva implica la colaboración y la relación con la diversidad. En ese sentido, los profesores mencionaron un cambio positivo en los estudiantes. Dicen que “los estudiantes que pasan por aquí se convierten, se nota que algo se cambia en ellos (...) que es una cosa personal. Hay cosas que uno no logra enseñar. Ocurre”. Se entiende que las cuestiones humanas vividas en el proyecto de extensión profundizan los lazos de los estudiantes y profesores. Este hecho hace las relaciones más significativas para ambos. Según un profesor, “El DSA rescató mucha cosa de mi historia académica (...) Hoy hice mi parte como ciudadano, hice mi parte como persona”. Se entiende que la naturaleza del trabajo social generó un impacto en los estudiantes y profesores, los llamando al ejercicio de la ciudadanía.

Muchos estudiantes mencionaron el sentimiento de éxito personal en aplicar las habilidades de Diseño en favor del social. Un estudiante afirmó, por ejemplo, que cuando entró “no se importaba” con cuestiones sociales y hoy ve en la práctica del diseño social la razón de permanencia por dos años más en el proyecto. El retorno en los momentos de entrega, en las ceremonias de la inauguración, parece ser un factor de motivación, de acuerdo con el habla general de los entrevistados. Para ellos, el agradecimiento y el valor que las personas atendidas dan a los proyectos es una experiencia gratificante que hace el esfuerzo valer la pena.

Otro estudiante se dice agradecido por participar del proyecto, principalmente por haber desarrollado una mirada empática con relación al otro. Se puede identificar que los profesores y estudiantes fueron impactados por el proyecto. Esa experiencia trató de cuestiones personales, de existencia, importantes para la construcción de la ciudadanía.

En cuanto a las directrices para el Diseño en la Extensión

En la investigación, se identificaron abordajes de diseño alineados al contexto de la extensión. Tales abordajes, sumados, valoran la solución de problemas sociales, en la preocupación con las necesidades de las personas por las prácticas participativas de proyecto.

Con relación al diseño social, se identificaron prácticas y soluciones integradoras. El DSA busca revitalizar y humanizar los espacios públicos. Para los profesores, humanizar sería traer la dignidad que muchas veces falta en los lugares, como, por ejemplo, en los centros sanitarios que sufren con la precariedad de la infraestructura y cuyos funcionarios trabajan con alto nivel de stress. Un participante de la comunidad relató: “Ellos convierten lo duro en lo agradable. Esa es su parte buena. De una pared negra hacen una pared colorida. Va a cambiar el ambiente, va a cambiar el clima, va a traer felicidad a las personas”.

No es solamente una revitalización del espacio físico que ayuda en el bienestar de las poblaciones. Una de las intenciones del proyecto es dar acceso a libros e incentivar a la lectura. Para un estudiante, “el libro tiene el papel de construir ciudadanos y de hacer que las personas piensen”. Para otro, “el libro de hecho puede

cambiar la vida de las personas”. Él cuenta que el diseño social lo hace despertar para cuestiones importantes de la profesión con las cuales no habían tenido contacto en el grado; actualmente se ve como una persona más correcta y pretende incluir esas prácticas en la vida profesional. Según dice, “el DSA hizo con que me interesase más por el diseño social y intentase hacer lo mismo en el diseño de moda” y “pensar en la experiencia del usuario, pensar en el otro. No pensar en el lucro total, no solo una cadena de producción”.

Se entiende que el método de trabajo utilizado por el DSA tiene origen en el Diseño Centrado en el Humano. Según los profesores, “trabajamos dirigidos hacia la experiencia del usuario”. A partir de las visitas de inmersión, los integrantes del proyecto pueden proponer soluciones más alineadas a la realidad y necesidades de las personas. Según un estudiante, “la creación del producto varía de acuerdo al público”. Si el proyecto involucra niños, tiende a ser algo más lúdico, si son adultos, algo más sobrio. Las decisiones son tomadas junto al equipo de proyecto y la comunidad. Por ejemplo, el proyecto de la sala de visita de la Prisión de Osório tenía como principal objetivo humanizar el espacio. Los integrantes del DSA lo visitaron, hicieron mediciones y hablaron con quien lo frecuentaba.

En cuanto a las metodologías participativas, que en campo del diseño son designadas de “Diseño Participativo”, los entrevistados afirmaron tener contacto con los usuarios en tres momentos del proyecto: visita de inmersión, montaje y en la entrega (inauguración). Hablaron con la comunidad en la primera visita, buscando identificar las expectativas de las personas y posibles soluciones para el problema encontrado. Con la idea elegida, envían una propuesta para aprobación de los Bancos Sociales y de las personas de las instituciones que demandaron el proyecto. Los funcionarios de los locales suelen involucrarse activamente en el montaje y en la compra de materiales, y la población muchas veces los ayuda. Un profesor afirmó que la participación ayuda a crear un sentido de apropiación del espacio por la comunidad. Según las entrevistas, los momentos de participación de la comunidad son más efectivos en las etapas iniciales y finales del proceso de Diseño.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo identificó las directrices para la acción en la extensión universitaria en el contexto de enseñanza-aprendizaje del Diseño. Para validar el cuadro de Directrices, se hizo un estudio cualitativo del proyecto DSA. Se nota que las directrices se mostraron eficientes para la realización de una evaluación de proyectos extensionistas una vez que sistematizan un parte del conocimiento en cuanto a la creación y orientación de la acción extensionista, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la extensión y el papel del Diseño en la misma. De esa manera, esas directrices deben ser consideradas como un material de apoyo al evaluador, proponente o participante de un proyecto como ese. Ellas tratan de cuestiones para una reflexión sobre las prácticas de acción adoptadas por estos proyectos.

Así, se debe pensar la extensión universitaria como una forma de oxigenar las prácticas académicas y de enfrentar la complejidad creciente del tejido social. Una formación académica completa debe considerar el conocimiento presente en otros ámbitos de la sociedad, pues los flujos de información que incluyen temas de enseñanza y de investigación no están limitados solo a la universidad. Se destaca la importancia de la extensión para viabilizar el cumplimiento del papel social de la universidad, que debe

trabajar a servicio de la sociedad. En ese escenario, el diseño ocupa una posición de destaque, una vez que es interdisciplinario por naturaleza y sustentado por el proceso creativo. Adopta prácticas que socializan la cultura de proyecto, proporcionando a los actores sociales acceso a herramientas útiles para la acción positiva en el contexto en que viven. Además, el diseño puede también contribuir en proyectos protagonizados por otras áreas del conocimiento, compartiendo su experiencia en cuanto a la viabilidad, generación y representación de ideas.

ASPECTOS ÉTICOS

Por involucrar personas en la investigación, este estudio fue sometido y aprobado por el Comité de Ética en Investigación del Centro Universitario Ritter de los Reyes (UniRitter). El abordaje e instrumentos metodológicos utilizados cumplieron a los procedimientos éticos establecidos para la investigación científica en Ciencias Humanas.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al Centro Universitario Ritter de los Reyes (UniRitter), y a la Comisión de Mejora de Persona del Nivel Superior (Comissão de *Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior* - CAPES) por el apoyo.

Design at the University Extension: Guidelines to the extension practices

Abstract

This paper discusses university extension. At first, the value of the extension action in the teaching and learning of design and design practice. Because of reflection, we propose a framework for guidelines to assist extension practices in the design field. After that, as proof of concept, it evaluates the extension project Design Social Aplicado: UniRitter & FGBS (DSA) signed by Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) and Fundação Gaúcha dos Bancos Sociais (FGBS). It is concluded that the guidelines are efficient for the evaluation of such projects. They systematize a portion of knowledge as general guidelines for the extension practice, the teaching and learning process in the extent and the role of the design field extension.

Keywords: Design Education. Social Design, University Extension. Guidelines.

Dr. André Luis Marques da Silveira, Me. Gabriela Würzius Zambenedetti, Dr. Vinicius Gadis

REFERENCIAS

ABRANCHES, M. **Política Nacional de Extensão Universitária - 2012**: Identidade e diretriz para a prática extensionista no ensino superior brasileiro. In: SILVA, L. D.; CÂNDIDO, J. G. (orgs.) *Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

ANASTASIOU, L. G; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2006.

BONSIEPE, G. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BURNS, C.; COTTAM, H.; VANSTONE, C.; WINHALL, J. **Transformation design**. RED paper 02. Design Council: Londres, 2006.

CARDOSO, R. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Blucher, 2008.

CIPOLLA, C.; BARTHOLO, R. Empathy or inclusion: a dialogical approach to socially responsible design. **International Journal of Design**. vol.8, n.2, p.87-100. 2014.

COSTA, A. A. C.; BAIOTTO, C. R.; GARCES, S. B. B. **Aprendizagem: o olhar da extensão**. In: SÍVERES, L. (org.) *A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: LíberLivro, 2013.

CRUICKSHANK, L., COUPE, G., HENNESSY, D. **Co-design: fundamental issues and guidelines for designers**. Beyond the Castle case study. *Swedish Design Research Journal*. n.2, p.48-57. 2013.

FARIA, D. S. (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM. Maio de 2012.

FREIRE, K. M.; BORBA, G. S. ; DIEBOLD, L. P. **Participatory design as an approach to social innovation**. *Design Philosophy Papers*. v. 2, p. 1-10, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

GALISAI, R.; BORBA, G. S.; GIORGI, R. F. **Design como cultura de projeto e como integração entre universidade e empresa**. Porto Alegre, 2008.

HASLINGER, S. Social. In: ERLOFF, M.; MARSHALL, T. (Orgs.) **Design dictionary: perspectives on design terminology**. Berlin: Birkhäuser, 2007. p.366-369.
HO, D. K. L.; LEE, Y. C. The quality of design participation: intersubjectivity in design practice. **International Journal of Design**. vol.6, n.1, p.71-82. 2012.

IDEO. What is Human-centered design? **Design Kit**, 2015. Disponível em:
<<http://www.designkit.org/human-centered-design>>. Acesso em jul. 2015.

KRIPPENDORFF, K. **Design centrado no ser humano: uma necessidade cultural**. Estudos em Design, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.87-88, set.-dez. 2000. Disponível em:
<<http://ow.ly/sE6p0>>. Acesso em: mai. 2015.

MANZINI, E. **Making things happen: social innovation and design**. Design Issues. v.30, n.1, p.57-66. 2014.

MARGOLIN, V; MARGOLIN, S. **Um “Modelo Social” de design: questões de prática e pesquisa**. Revista Design em Foco. Salvador, 2004. julho-dezembro, vol.I, número 001. pp 43-48.

NOGUEIRA, M. D. **Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual**. In: FARIA, D. S. (org.) Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M. M.; CERQUEIRA, F.; CIDADE, M. L. R.; COSTA, E. S. C.; DIAS, V. L. N.; FARIAS, M. G.; NORA, C. M. D.; RAITZ, C. S.; SCHMITT, N. C.; DA SILVA, R. A. L. **Refletindo sobre a extensão e suas práticas**. Geografia Ensino e Pesquisa. vol.16, n.3, p.149-156. set.-dez. 2012.

PAPANÉK, V. **Design for the real world: human ecology and social change**. Londres: Thames & Hudson, 2006.

SANDERS, E. B. N. **An evolving map of design practice and design research**. Interactions. v.15 issue 6, p.13-17, nov.-dez. 2008.

SANDERS, E. B. N.; STAPPERS, P. J.. **Co-creation and the new landscapes of design**. CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts. London, 2008. 4:1, 5-18.

SILVA, E. W. **Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes — um dos papéis da extensão na universidade**. In: SÍVERES, L. (org.) A extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, 2013.

SÍVERES, L. (org.) **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, 2013.

THIOLLENT, M.; BRANCO, A. L. C.; GUIMARÃES, R. G. M.; FILHO, T. A. (orgs.) **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal de Rio de Janeiro, 2003.

Dr. André Luis Marques da Silveira, Me. Gabriela Würzius Zambenedetti, Dr. Vinicius Gadis

Fecha de envío: 21/11/2016

Fecha de aceptación: 22/11/2016