
ALEJANDRO MESA-BETANCUR 

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE DISEÑO INDUSTRIAL
MEDELLÍN, COLOMBIA
ALEJANDRO.MESA@UPB.EDU.CO

MANUELA VALENCIA-BARRERA 

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE DISEÑO INDUSTRIAL
MEDELLÍN, COLOMBIA

SARA PAMELA CHARRY-CASTAÑEDA 

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE DISEÑO INDUSTRIAL
MEDELLÍN, COLOMBIA

DAVID VÉLEZ SANTAMARÍA 

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE ARQUITECTURA
MEDELLÍN, COLOMBIA

Subjetividad y objetivación, relaciones en tensión en el proyecto de diseño

Subjectivity and Objectification Relationships in Tension at the Design Project

Resumen. Este artículo presenta los resultados de una investigación relativa a la pedagogía en las disciplinas proyectuales. Se situó el fenómeno, la actividad proyectual, en talleres de un pregrado de Diseño Industrial, con el objetivo de analizar cómo la subjetividad afecta los procesos proyectuales de los diseñadores en formación y cuál es su aporte al acto creativo en el marco de las acciones intersubjetivas que dichos procesos demandan. La metodología deriva de una compilación de métodos asociados a la sociofenomenología, con especial enfoque en la teoría social de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, que se contrastaron con métodos de validación y resultados de investigaciones anteriores en las que se evidenció la manera en que los proyectistas en formación adquieren el saber necesario para desarrollar sus proyectos de diseño y cómo este entra en una relación dialéctica con su conocimiento subjetivo. En la fase confirmatoria de este proyecto emergieron preliminarmente tensiones subjetividad-objetivación y conocimiento-saber vinculadas con las relaciones interpersonales que se dan durante el proceso proyectual. Finalmente, se evidenció tanto la presencia de la subjetividad de los estudiantes durante la proyectación como la emergencia de una consciencia sobre la necesidad de objetivar el proyecto y sus productos. Los resultados de esta investigación permiten comprender cómo la subjetividad aporta o entorpece el acto creativo y cuáles son las posibilidades de objetivación durante el proceso de diseño.

Palabras clave: conocimiento, objetivación, proyecto de diseño, saber, subjetividad

Abstract. This article presents the results of a research study on pedagogy in the project disciplines. The phenomenon, the project activity, was situated in undergraduate Industrial Design studios, with the aim of analyzing how subjectivity affects the project processes of designers in training and what its contribution is to the creative act within the framework of the intersubjective actions that these processes demand. The methodology is based on a compilation of methods associated with Socio-phenomenology, with a particular focus on the social theory of Peter L. Berger and Thomas Luckman, which were contrasted with validation methods and results of previous research that showed how designers in training acquire the knowledge necessary to develop their design projects and how this enters into a dialectical relationship with their subjective knowledge. In the confirmatory phase of this project, tensions between subjectivity-objectification and knowledge-knowing emerged preliminarily, linked to the interpersonal relationships that arise during the design process. Finally, both the presence of students' subjectivity during the design process and the emergence of an awareness of the need to objectify the project and its products were evident. The results of this research provide insight into how subjectivity contributes to or hinders the creative act and the possibilities for objectification during the design process.

Keywords: knowledge, objectification, design project, knowing, subjectivity

Fecha de recepción: 10/12/2024

Fecha de aceptación: 30/05/2025

Cómo citar: Mesa-Betancur, A., Valencia-Barrera, M., Charry-Castañeda, S.P., & Vélez Santamaría, D. (2025). Subjetividad y objetivación, relaciones en tensión en el proyecto de diseño. *RChD: creación y pensamiento*, 10(18), 1-11. <https://doi.org/10.5354/0719-837X.2025.76968>

RChD: creación y pensamiento

Universidad de Chile
2025, 10(18).
<http://rchd.uchile.cl>

1. Esta investigación se desarrolló en las líneas de Proyecto e Innovación y de Crítica y Proyecto de los grupos de investigación de Estudios en Diseño (GED) y en Arquitectura, Urbanismo y Paisaje (GAUP) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), respectivamente.

2. Se entiende por proyectación la fase del proceso proyectual en que se realiza la formalización, sucesión de reelaboraciones necesarias para completar y armonizar las características de un objeto de diseño.

Introducción

Este artículo presenta hallazgos de la fase confirmatoria final realizada en el marco de una investigación que abordó la pedagogía en contextos de enseñanza de las disciplinas proyectuales¹ y tuvo como uno de sus objetivos analizar cómo la subjetividad afecta el proceso proyectual de los diseñadores para distinguir su aporte al acto creativo en el marco de las acciones intersubjetivas que este proceso demanda y el potencial de objetivación que de ellas deriva. Durante la investigación, se enfocó la tensión subjetividad-objetivación que se presenta en las relaciones entre los estudiantes, y entre estos y los profesores, y la forma en que afecta el desarrollo de los proyectos en talleres de Ciclo Profesional de un programa de Diseño Industrial en Medellín.

El problema planteado se desprende de investigaciones anteriores en las que se detectó, por un lado, un conflicto con la propia subjetividad entre el diseñador como creador y el diseñador como receptor de sus propios productos (Mesa-Betancur y Mejía-Quijano, 2011); y, por otro, la tensión intersubjetiva que afecta la relación estudiante-profesor cuando se produce un enfrentamiento de subjetividades. Igualmente, se consideraron evidencias obtenidas acerca de cómo los gustos y experiencias personales, deseos y prejuicios de los proyectistas afectan el desarrollo de sus proyectos (Gómez-Cano y Mesa-Betancur, 2018) y sobre cómo el conocimiento del sujeto puede llegar a generar una tensión con el saber necesario para tomar decisiones objetivadas (Bermúdez-Molina et al., 2019). Lo anterior, a fin de comprender cómo la tensión subjetividad-objetivación opera en el proyecto y lo afecta, en este caso, en contextos de formación de proyectistas.

Dichos contextos son los talleres de proyecto que fueron objeto de estudio. Su estructura nuclear reúne sinérgicamente cuatro componentes: uno teórico, como marco del proyecto; un observatorio, que asesora los métodos e instrumentos de investigación; uno de viabilidad, en el que se ajusta el proyecto a requerimientos y recursos; y un taller experimental, donde se formalizan los productos por medio de la proyectación² (Mesa-Betancur et al., 2018). Es importante anotar que en todos estos núcleos el trabajo se realiza en equipo. En cuanto a la aplicación del proyecto como metodología, *grosso modo*, se diferencian tres momentos: en el primero, la indagación inicial, se explora enfocadamente el contexto del encargo; en el segundo, se desarrolla la determinación conceptual y la formalización del producto sobre la base de un proceso de reelaboración, validación, ajuste y reelaboración; en el momento final, dedicado a la gestión del producto y verificación del proyecto, se contextualiza lo realizado por medio de pruebas con modelos o prototipos para validar su desempeño y se socializan los resultados (Mesa-Betancur et al., 2018).

Metodología y marco teórico

La metodología investigativa se fundamentó en la sociofenomenología propuesta por Ulises Toledo Nickels (2006, 2012). En el seguimiento de estos postulados, se realizó una revisión documental para la delimitación del tema, un trabajo de campo para la recolección de información, un proceso de sistematización de resultados para su análisis y una validación para su ajuste.

3. Al respecto, Ulises Toledo Nickels (2006) señala que en los constructos de primer orden se verifica la interacción social real; y, en los de segundo orden, se realiza una lectura de los textos que los miembros de la sociedad producen por medio de sus interacciones. Se llega a su comprensión por medio de una matriz formal de experiencia y de acción social realizada a partir de documentación, con caracteres propios de la vida cotidiana, que refleja una situación social en un contexto histórico determinado. Así, puede entenderse adecuadamente el sentido de la experiencia y de las acciones de individuos y grupos.

La revisión documental incluyó trabajos previos de algunos autores de este artículo (Bermúdez-Molina, Vélez y Mesa-Betancur, 2019; Mesa-Betancur y Correa-Ortiz, 2018, 2014; Gómez-Cano y Mesa-Betancur, 2018; Mesa-Betancur y Mejía-Quijano, 2011; Mesa-Betancur y Hernández-Cardona, 2009), más la localización de otras fuentes primarias que pudieran aportar a la investigación.

Durante el trabajo de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores de talleres de proyecto durante dos periodos académicos. Igualmente, se diseñaron matrices de codificación y comparación para la sistematización y análisis de la información, sobre la base de categorías extraídas de la teoría social de Peter Berger y Thomas Luckmann (1966). A partir de los datos obtenidos, se elaboraron constructos de primer orden³ y se explicitaron las conjeturas iniciales. Estas se validaron mediante entrevistas estructuradas y se confrontó lo encontrado con la nueva información; en suma, se enfocó el fenómeno de manera precisa. Las conjeturas ajustadas se contrastaron con la teoría marco para plantear los constructos de segundo orden que concluyeron el trabajo.

Pasando al marco teórico, Berger y Luckmann (1966) señalan que la *subjetividad* puede comprenderse como el mundo que un sujeto origina en sus pensamientos y acciones, y que sustenta su vida cotidiana como real. Se hace evidente en la relación *cara a cara*, en que la subjetividad de otro es próxima para un individuo y puede confrontarla con la suya en la interacción. A cada quien su subjetividad le es accesible de una manera como jamás le será accesible la de otro; la experiencia adquirida está a su alcance con *plenitud* y el conocimiento de *lo que pasa* está presente de manera prerreflexiva. Por el contrario, lo que él es y el porqué de sus decisiones no está tan *a su alcance* y necesita reflexión. A partir de lo anterior, puede decirse que el ejercicio de la subjetividad se relaciona con la capacidad de un individuo de tomar decisiones libremente y ser autónomo en su vida cotidiana, entendiendo por *vida cotidiana* esa realidad que es interpretada por cada quien y que tiene para cada uno el significado subjetivo de un mundo coherente originado en sus pensamientos y sus acciones, y en la cual desarrolla y adquiere su conocimiento. Al respecto, los autores afirman que gran parte del cúmulo social de conocimiento consiste en recetas para resolver problemas cotidianos, es decir, el *conocimiento* proporciona a las personas información que facilita su día a día, y dicha información establece diferenciaciones entre zonas de la realidad que dependen de actividades específicas que las personas desarrollan frecuentemente. Para Berger y Luckmann, el conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias; algunas son determinadas por los propios intereses pragmáticos inmediatos y otras, por la situación general de cada quien dentro de la sociedad.

Los autores antes mencionados señalan que los ámbitos donde se desarrollan las actividades específicas, más allá de la vida cotidiana, se denominan *zonas limitadas de significado*. Estas zonas se caracterizan por desviar la atención de la vida cotidiana, y en ellas, se produce un cambio radical en la tensión de la conciencia (Berger y Luckmann, 1966); en este caso, la zona limitada de significado a la que se hace referencia es

4. Respecto al concepto de *investigación para el proyecto*, Alan Findeli (2008) señala que esta tiene como objetivo asegurarse de que los parámetros de los que depende el resultado del proceso de diseño se manejen adecuadamente y que el proyecto esté informado de manera pertinente y responsable, aunque no sea investigación en sentido estricto. Justo en este sentido, y como resultado de investigaciones anteriores, Mesa-Betancur y Correa-Ortiz (2014) proponen que la investigación para el proyecto articule métodos e instrumentos como observaciones, entrevistas y protocolos de validación a la práctica proyectual. Señalan que vincular instrumentos de investigación al proceso de formalización, fase proyectual de los procesos de diseño, y, en general, durante todo el proyecto, contribuye a una práctica reflexiva (Mesa-Betancur y Correa-Ortiz, 2018).

el ámbito de formación de los diseñadores industriales. Las decisiones en estas zonas de la realidad se toman a partir del *saber* que es un conocimiento o comprensión que se da a partir de su objetivación en estas zonas específicas. Dicho saber no es de interés ni de conocimiento de todas las personas y su objetivación se da como producto de relaciones interpersonales, intersubjetivas, que permiten comparar realidades subjetivas. Al momento de compararlas, se comparte conocimiento y, como resultado, los individuos se percatan que forman parte de una realidad en la que están inmersos, la que no está determinada por ellos. En este marco, la *intersubjetividad* se entiende como un vínculo donde se comparten experiencias en una relación *cara a cara*. En tal sentido, la expresividad humana se puede objetivar; puede manifestarse en productos de la actividad humana, *conocimiento* objetivado, al alcance tanto de quien los produce como de las demás personas, en cuanto elementos de un ámbito común. Estas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes las produjeron y, de esta manera, su disponibilidad se extiende más allá de la situación *cara a cara* en la que pueden aprehenderse directamente, para transmitirse o aplicarse a la toma de decisiones informadas en otros momentos (Berger y Luckmann, 1966).

En otras palabras, se entiende la *subjetividad* como la capacidad de cada individuo de tomar decisiones en la vida cotidiana a partir de su *conocimiento*. En un ámbito específico de la vida cotidiana se encuentran las *zonas limitadas de significado*, que se caracterizan por ser solamente del interés de unos grupos de individuos. En estas, las decisiones se toman a partir del *saber* en tanto *objetivación* que se da a partir la confrontación del conocimiento de cada quien con el de otros en una relación *intersubjetiva*, que se produce *cara a cara*.

4

Resultados y análisis

Durante la etapa inicial del estudio se evidenciaron asuntos donde emergió tanto la *subjetividad* como la *intersubjetividad* y la *objetivación* en los procesos proyectuales. La subjetividad como algo ineludible en el proceso, la intersubjetividad como factor determinante de la efectividad del proceso y la objetivación como potencial de verificación del proyecto.

Con respecto a la *subjetividad*, algunos de los primeros entrevistados dieron pistas de su emergencia al señalar que sus vivencias y experiencias eran las que les permitían entender y dar solución a los problemas de diseño: un estudiante expresó que estas experiencias le facilitaban “captar lenguajes del entorno” para aplicarlos en su trabajo. Por otro lado, en estas mismas entrevistas, tanto estudiantes como profesores mencionaron métodos cooperativos utilizados para activar la ideación durante la proyectación (entre otros, el *design thinking* y la *lluvia de ideas*) y, aunque no ahondaron sobre su importancia o utilidad, esto dio pistas sobre acciones en las que entra en juego la *intersubjetividad*. Refiriéndose a aspectos metodológicos, la mayoría de los entrevistados manifestó que la *investigación para el proyecto*⁴ les permitía encontrar oportunidades de diseño y comprender los problemas en los que estas se inscriben. Señalaron que este tipo de investigación es la actividad más útil en este contexto, ya que, según ellos, sirve para que el

5. En este sentido, Donald Schön (1992) señala que hay zonas indeterminadas de la práctica donde se manifiestan la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, las que escapan a la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución depende de la buena definición del problema, que no es una tarea técnica.

6. Se entiende por relación asimétrica la que establecen los estudiantes con sus profesores, y, por simétrica, aquella que se da entre pares, en este caso, entre los estudiantes. De Zubiría Samper (2006) señala que la relación pedagógica que se establece entre profesores y estudiantes en la interestructuración nunca es simétrica, ya que cada uno mantiene relaciones activas y diferentes; el profesor es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por él.

desarrollo proyectual se dé de manera más “fluida y segura”, lo que evidenció una valoración de los procesos de *objetivación*.

A lo largo del estudio se constató que uno de los instantes en los que más emerge la subjetividad es en el de la toma de decisiones durante la proyectación, en tanto momento de formalización de productos del proyecto⁵. Con respecto a esta toma de decisiones, los estudiantes expresaron que uno de los factores que más influye es “el parecer de cada quién”. Al respecto, un entrevistado mencionó: “Pues [siempre aparece] la opinión personal y pues... los sesgos que uno tiene”. Algunos entrevistados precisaron que algunos desajustes del proceso podrían estar relacionados con motivaciones personales tanto de ellos mismos como de sus profesores, situación que, al parecer, les genera sentimientos encontrados o tensiones que dificultan hallar soluciones adecuadas a las necesidades reales de sus proyectos. Como afirmó una de las entrevistadas, “La idea de tomar las decisiones es que realmente beneficien al proyecto [...] pero normalmente influyen otras cosas como la nota, qué va a pasar si no le hago caso al profesor, qué va a pasar si mi compañero no está de acuerdo”. Por otro lado, los profesores concordaron en que en la toma de decisiones de los estudiantes influye, en palabras de uno de los entrevistados “no solo el levantamiento de información investigativa, sus estados de ánimo, sus características, sus aprendizajes personales, sus vivencias, sus impulsos en términos de lo individual, sino también la sociedad que los rodea, los grupos a los cuales pertenecen [...] Creo que todo eso influye en el momento en que un diseñador va a llevar a cabo el ejercicio proyectual”. Algunos de los profesores entrevistados coincidieron en que otros asuntos que también parecen afectar la toma de decisiones de los estudiantes están relacionados con los recursos de los que disponen, temporales o económicos. Al respecto, un entrevistado dijo: “Hay muy poco riesgo ‘diseñístico’, por decirlo así, pues los estudiantes no se arriesgan tanto. Y no sé si es por miedo a gastar más [en la fabricación de prototipos], si es por pereza o falta de dedicación, si es porque los castran... pues, no sé, pero el trabajo es poco arriesgado a veces”.

5

Ahora bien, avanzado el estudio se encontró que, si bien la subjetividad emerge, es la relación intersubjetiva entre los diferentes actores el factor más determinante para el desarrollo de un proyecto. Con respecto a la relación entre estudiantes y profesores (relación asimétrica⁶) se pudo percibir dos tipos de sentimientos: uno positivo y uno negativo. En cuanto al primero, algunos estudiantes señalaron que si se da una “buena relación con los profesores”, esta *intromisión* es enriquecedora para el proyecto y se percibe como un aporte. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados señaló: “Es gente que lleva una trayectoria, que ha aplicado sus conocimientos en la vida real, en un contexto profesional, entonces me parece muy chévere que una persona con experiencia le aporte tanto al proyecto en todos los aspectos”. En sentido contrario, algunos sienten que el desarrollo de los trabajos está determinado, en ciertos casos, “por lo que quieren los profesores”, y esto es incómodo y frustrante; sin embargo, lo permiten debido a la necesidad de obtener “buenas notas”. Con respecto a esta *influencia* de los profesores en las decisiones que toman, uno de los estudiantes mencionó que esta situación le plantea un “reto personal”; otro

7. En su tesis doctoral, Natalia Uribe (2022) señala que cuando los estudiantes comentan que “el profesor es subjetivo”, se refieren a la imposición de sus gustos estéticos y personales, por encima de sus intereses y búsquedas, lo que tiene una connotación negativa. Esta “subjetivación” lleva a que no se sientan incluidos en el proceso (p. 131).

8. Visser (2010) subraya que el trabajo colaborativo no es solamente una distribución de tareas, sino un proceso en que los diseñadores construyen, comparten y transforman representaciones de manera conjunta. Destaca que estas representaciones son fundamentales para establecer una comprensión común del problema y sus posibles soluciones. Además, la colaboración implica una constante interpretación, reformulación y validación de ideas, lo que requiere habilidades de comunicación, argumentación y apertura a distintas perspectivas. Así, el diseño colaborativo se configura como una actividad intersubjetiva sostenida por la transformación compartida de representaciones, más que como una simple suma de aportes individuales.

9. De Zubiría Samper (2008), citando a Piaget (en Mugny y Doise, 1983, p. 35), señala que para comprender el impacto de la cultura, las interacciones y el contexto en el desarrollo cognitivo, es clave considerar la cooperación. Esta genera tres efectos en el individuo: fomenta la reflexión y la autoconciencia; permite diferenciar entre lo subjetivo y lo objetivo, transformando la experiencia inmediata en experiencia objetivada; y facilita la autorregulación. Superando la imposición de reglas externas, la cooperación instaaura normas autónomas basadas en la reciprocidad, fundamento del pensamiento lógico. Así, las ideas, valores y prácticas emergen de la interacción interestructurante entre el individuo y su entorno histórico-cultural, otorgando a toda verdad un carácter relativo y contextual.

10. Una investigación de 2010, cuyo resultado fue una estrategia pedagógica que propicia la objetivación y la distensión entre los actores, mostró que cuando el profesor queda situado

señala que “los profesores siempre van a guiar el trabajo, aunque ellos digan que no, hacia lo que a ellos les guste o les parezca”. O que, como dice otro estudiante, “hay muchos aspectos que influyen [...] los compañeros con los que uno está, llegar a un acuerdo para el proyecto y las asesorías con los profesores, que a veces no son tan asesorías, sino que son más como que ellos terminan haciendo el proyecto”⁷. Así las cosas, se evidenció que para algunos la intervención de los profesores plantea un desafío, y, para otros, es una condición implícita que hay que aceptar. Finalmente, la mayoría señaló que llegar a acuerdos con los compañeros es un factor que también afecta las decisiones.

Esto último reveló otro tipo de tensión: la relación entre los estudiantes (relación simétrica), ya que el trabajo en equipo, en ocasiones, genera dificultades. Algunos mencionaron que el equipo influye de manera importante en la toma de decisiones y que, cuando este no se integra de la mejor manera, puede debilitar el desarrollo del trabajo; por ejemplo, cuando “hay compañeros que no trabajan y otros que sí” esto tensiona la relación entre los integrantes; otro afirmó: “Es difícil sacar un proyecto adelante cuando las personas no se entienden, cuando la relación está mal, pero cuando la relación funciona, eso también se nota”. En este mismo sentido, uno de los profesores señaló: “El trabajo que realizan los estudiantes se ve afectado tanto por la relación entre los miembros de los equipos, como por la relación que se teje entre los estudiantes y los profesores”. Ahora, en todos los casos, se tuvo evidencia de que el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo⁸, parece disminuir el efecto negativo que la subjetividad puede tener en el proceso proyectual⁹.

En otras palabras, se hizo evidente que la relación entre los estudiantes y los profesores, en algunos casos, puede generar tensiones entre ambas partes y que, en general, aquello tiene que ver con la posición de autoridad que representan los profesores. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes valora cuando estos últimos son percibidos como “asesores externos”¹⁰. En cuanto a la relación entre los estudiantes, esta puede ser perjudicial si genera tensiones que ralentizan el proceso; sin embargo, para la mayoría, la interacción entre los actores durante el proyecto es necesaria y positiva.

Con respecto a los procesos de objetivación, destaca el papel de la investigación para el proyecto. En general, los estudiantes entrevistados están de acuerdo en que las diferentes actividades y los métodos utilizados para desarrollarla brindan la posibilidad de objetivar sus propuestas y son especialmente aportantes a su formación como proyectistas; mencionan, entre las actividades más relevantes, el trabajo de campo y la validación; y entre los métodos más utilizados y efectivos, la observación y la entrevista. En este sentido, un estudiante señaló que “la investigación es la parte del proyecto que nos da las respuestas, porque, si no, sería un diseño por capricho; necesitamos encontrar respuestas en el contexto para el que estamos diseñando [...] La investigación es fundamental para el proyecto, este no existe sin ella”. Otro de los entrevistados mencionó que “la validación también te ayuda a saber si estás haciendo las cosas bien y si de verdad un proyecto va a ser exitoso”, es decir, si el producto va a servir para lo que está propuesto. En otras

en el lugar del que *juzga*, el estudiante entra en defensa de lo propio. Al utilizar dicha estrategia, el profesor puede redirigir el enfoque hacia el proyecto, señalando variables implícitas de todo orden, y promover así un cambio de perspectiva. En otras palabras, objetiva el proyecto para que el estudiante cambie su punto de vista. Así, el proyecto se sitúa como un tercero que rompe la confrontación entre subjetividades (Mesa-Betancur y Mejía-Quijano, 2011). Los resultados del presente estudio refuerzan esta conclusión, mostrando cómo la investigación para el proyecto y el intercambio intersubjetivo de ideas contribuyen positivamente a la objetivación del proceso y sus productos.

11. Como resultado de investigaciones previas, Mesa-Betancur y Correa-Ortiz (2014, 2018) señalan que las prácticas investigativas ligadas al proyecto han mostrado su valor para potencializar el debate y la argumentación frente a las subjetividades de los actores del proceso. Durante la validación, el estudiante cambia su identidad de proyectista a investigador para tomar una posición más objetivada de su propuesta, fruto de su intuición y cargada de elementos subjetivos (2014). En las disciplinas proyectuales, la subjetividad es clave para la unicidad y novedad del producto; sin embargo, debe ser objetivada, ya que el proyectista responde a demandas sociales que exigen un encargo útil, pertinente y responsable. En suma, incorporar métodos e instrumentos de investigación al proceso de formalización de ideas fortalece una práctica profesional reflexiva. El surgimiento de lo estético no sustituye la actitud crítica del proyectista; por el contrario, ambos aspectos son cada vez más reconocidos como esenciales en el diseño (2018).

12. Pedro Arturo Martínez-Osorio (2016) argumenta que la subjetividad es inherente al proceso de proyectación. Cada diseñador aborda los problemas de diseño desde su perspectiva, influenciada por sus experiencias y conocimientos. Esta subjetividad no es un obstáculo; por el contrario, es esencial para generar soluciones creativas y contextualizadas. Presenta la investigación como herramienta fundamental para estructurar y dar rigor al

palabras, los estudiantes reconocen que la investigación es necesaria para dar contexto al proyecto y desarrollar un producto para otros, para aquellos a quienes va dirigido. Igualmente, los profesores concuerdan al afirmar que es la investigación la que “determina muchos de los aspectos a tener en cuenta” en la solución material.

Resumiendo, la subjetividad de estudiantes y profesores interviene tanto de manera positiva como negativa durante la proyectación; la relación intersubjetiva entre los diferentes actores puede ser un factor determinante en los procesos, y la investigación para el proyecto favorece la objetivación.

A partir de esta información se extrajeron las conjeturas iniciales sobre la base de tres categorías de análisis: la primera, la toma de decisiones en el desarrollo proyectual, que se revela como tensión entre subjetividad y objetivación; la segunda, la interrelación entre los actores, que evidencia la intersubjetividad; y, por último, la relación investigación-proyecto, que evidencia la tensión entre conocimiento y saber.

Se pudo apreciar, con respecto a la primera, la toma de decisiones, que, en general, para los estudiantes su conocimiento en tanto experiencias y vivencias personales constituye uno de los factores que más a menudo influye sobre sus decisiones proyectuales; así, en algunos casos, es común que sientan que el parecer de los profesores “guía o encamina” sus proyectos. Durante el momento de proyectación (ideación formal) es inevitable, por no decir necesario, que los conocimientos previos y relaciones interpersonales de la vida cotidiana afecten las decisiones. En este momento, la subjetividad pone de lado los resultados objetivados que provienen de la indagación inicial; es por medio de las validaciones de los productos en contexto que los estudiantes logran retomar una perspectiva objetivada de su proyecto para decidir. Por su parte, los profesores concuerdan en que los aspectos de la vida cotidiana de cada quien influyen durante la proyectación y que son las instancias validatorias las que devuelven la mirada sobre las situaciones delimitadas por medio de la indagación¹¹.

En cuanto a la segunda categoría de análisis, la interrelación entre todos los actores, se observó que esta afecta el proceso proyectual en aspectos como su fluidez y la calidad de sus resultados. La condición de las relaciones interpersonales puede aportar elementos positivos o generar tensiones en el proceso. Con respecto a la tercera categoría, se pudo evidenciar que la investigación para el proyecto parece tener un efecto positivo en el desarrollo proyectual, en tanto favorece la objetivación. La mayoría de los actores coinciden en que cuando esta se realiza rigurosamente, tiene efectos positivos sobre el enfoque contextual del proyecto, ya que aclara o potencia su finalidad social, por encima de los pareceres o intereses personales, desligándolo de los sujetos en tanto objeto sobre el que hay que tomar decisiones. En otras palabras, favorece la utilización del saber disciplinar para confrontar el conocimiento cotidiano necesario en la proyectación¹².

proceso y propone una metodología basada en las ciencias sociales que permite al diseñador abordar problemas proyectuales de manera sistemática y reflexiva. En resumen, aboga por una integración equilibrada entre la subjetividad del diseñador y las herramientas de la investigación, combinación que permite abordar los problemas de diseño con una perspectiva amplia y fundamentada, enriqueciendo tanto el proceso como los resultados.

En el marco de la presente investigación, se obtuvo evidencia de que, en talleres de arquitectura, en el contexto de la investigación, se presentan situaciones similares en torno a las relaciones entre los estudiantes y los profesores en cuanto al enfrentamiento de subjetividades. La diferencia fundamental es que en los talleres de proyecto de dicha carrera, más que proyectos, se realiza un proceso de proyectación poco ligado a la investigación y que, adicionalmente, los estudiantes realizan su trabajo en forma individual. Estos dos aspectos parecen influir de manera importante en los procesos de objetivación que separan el proyecto de los pareceres de los actores; sin embargo, este asunto solo está conjeturado. En la actualidad, se desarrolla otra investigación acerca de la tutoría proyectual que ahonda sobre este asunto.

Conclusiones

La confrontación entre los resultados de la validación y ajuste de las conjeturas, y los conceptos extraídos del marco teórico permitió comprender cómo se manifiesta el fenómeno estudiado para obtener los constructos de segundo orden que concluyen el estudio.

Puede decirse entonces, que, durante la proyectación la tensión entre subjetividad y objetivación es evidente; ambas están presentes. Siguiendo a Berger y Luckmann (1966), el estudiante ejerce su libertad para tomar decisiones y ser autónomo como en el ámbito de su vida cotidiana; sin embargo, las interacciones que demanda el proyecto lo obligan a comparar su realidad con la de otros, y se da cuenta de que él no es el único que determina esta situación proyectual, es decir, objetiva su realidad.

8

Además, se pudo evidenciar que la relación intersubjetiva entre los actores afecta significativamente el proceso proyectual. Como señalan Berger y Luckmann (1966), estos actores no pueden realizarlo sin interactuar continuamente, y, aunque cada uno sabe que vive con los otros en un mundo compartido, es la correspondencia entre sus significados lo que establece el sentido común de una situación. De tal forma, el proceso proyectual permite distinguir los diferentes planos de la realidad donde deviene. Es decir, la interacción *cara a cara*, tanto en la vida cotidiana como en las zonas limitadas de significado, es la que permite establecer su diferencia.

En cuanto a la relación investigación-proyecto, se evidenció que los estudiantes logran comprender que deben contextualizar su proyecto en el marco de la vida cotidiana, junto con interpretar la información obtenida en la zona limitada de significado de su disciplina. En otras palabras, el conocimiento proporciona información de la vida cotidiana que resulta valiosa para el proyecto; sin embargo, es en las zonas limitadas de significado donde, a partir del saber objetivado, se toma distancia para decidir y desarrollar un proyecto para otros, a quienes esta reflexión, necesaria para un actuar profesional, posiblemente no les interesa.

13. Al respecto, Mesa-Betancur y Hernández-Cardona señalan que en el momento en que el diseñador recibe el encargo “está que se dibuja” (2009, p. 54) y lo hace no solo efectivamente, sino afectivamente. Por esto, la idea y su evidencia el boceto se manifiestan desde el momento que se gesta el concepto. Este dibujo fragmentario, incompleto, revela asuntos psíquicos subjetivos que luego el diseñador confrontará con la realidad contextual donde se sitúa el proyecto para verificar si son compartidos por los demás, por aquellos a quienes va dirigido el diseño.

14. Otra investigación anterior evidenció, primero, que el proceso de proyectación requiere que el proyectista, tras volcar su subjetividad en la formalización del encargo, confronte su visión con los requerimientos del proyecto mediante la validación, hasta lograr una mirada objetivada del resultado. Segundo, que en contextos formativos algunos docentes tienden a hacerse visibles en el trabajo de sus estudiantes, por lo que también deben objetivarse y tomar distancia para excluirse del proceso (Mesa-Betancur y Arbeláez-Ochoa, 2010).

15. En la investigación de 2010 se había mostrado que cuando esto no ocurre la subjetividad prima sobre la objetivación, el proceso se atasca, se cierra, y se produce un enfrentamiento entre los actores que debilita los resultados y produce un sentimiento de frustración (Mesa-Betancur y Mejía-Quijano, 2011).

Finalmente, se puede decir, por lo menos en la situación descrita, y dando respuesta a la pregunta que guió este estudio (¿De qué manera aporta la subjetividad en el acto creativo dentro del marco de las acciones intersubjetivas que se dan en el proceso proyectual, entre estudiantes y profesores, en los talleres de un Ciclo Profesional de pregrado en Diseño Industrial?), que la subjetividad de los estudiantes afecta sus proyectos, como conocimiento que deriva de su vida cotidiana e influye constantemente sobre sus decisiones en el proceso; sin embargo, esto no es necesariamente negativo.

Durante la proyectación, el esfuerzo de objetivación logrado por los estudiantes en la indagación inicial parece desvanecerse, debido a que la subjetividad se impone durante el acto creativo. Eventualmente, aspectos de la vida cotidiana de los actores involucrados en el proyecto, como sus experiencias personales, se entrometen y causan desajustes. Los proyectistas no pueden evitar *verse reflejados*¹³ en el producto, y ponen en este sus gustos y deseos. Y no solamente los estudiantes, sino que también los profesores ponen en acción su subjetividad; durante las asesorías aportan su saber, en tanto profesionales experimentados, pero también involucran su conocimiento que es fruto de su vida cotidiana¹⁴. Parece que esto es ineludible; sin embargo, en los momentos en que la investigación se vincula al proyecto como apoyo a la proyectación, la subjetividad toma de nuevo el lugar que le corresponde y se logra la objetivación necesaria para culminar el proceso¹⁵.

En otras palabras, en este estudio se evidenció que los estudiantes de estos talleres de proyecto de Diseño Industrial desarrollan el saber necesario para realizar sus proyectos así, algunas veces, su subjetividad e intersubjetividad afectan negativamente el desarrollo proyectual. Ahora bien, todo indica que articular los resultados de la investigación para el proyecto con las experiencias y conocimientos de la vida cotidiana, en el marco de la zona limitada de significado de la disciplina, permite a los actores objetivar el proyecto, tomando la distancia suficiente para llevar a cabo un proceso asertivo y responsable.

Financiamiento

Este artículo es parte de la investigación *Estado de la tutoría investigativa en la universidad colombiana: Una contribución al desarrollo de la función misional de la investigación*, código 792C-12/22-28 del Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) Sede Central.

Conflicto de interés

Los autores no tienen conflictos de interés que declarar.

Declaración de autoría

Alejandro Mesa-Betancur: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

Manuela Valencia-Barrera: conceptualización, análisis formal, investigación, redacción – borrador original.

Sara Pamela Charry-Castañeda: conceptualización, análisis formal, investigación, redacción – borrador original.

David Vélez Santamaría: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

ORCID iD

Alejandro Mesa-Betancur  <https://orcid.org/0000-0002-9874-3843>

Manuela Valencia-Barrera  <https://orcid.org/0009-0009-9404-0591>

Sara Pamela Charry-Castañeda  <https://orcid.org/0009-0009-6745-828X>

David Vélez Santamaría  <https://orcid.org/0000-0002-3136-7273>

Referencias

- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bermúdez-Molina, J. C., Vélez-Vélez, F., & Mesa-Betancur, A. (2019). El conocimiento cotidiano y el saber puesto en acto en el diseño industrial: un re-conocimiento de los paraderos de buses actuales de la ciudad de Medellín. En N. Builes, & A. E. Builes (Comps.), *Discusiones acerca de la creación la ciudad y el hábitat* (pp. 39-59). UPB. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4936/Discusiones%20acerca%20creaci%c3%b3n.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Findeli, A., Brouillet, D., Martin, S., Moineau, C., & Tarrago, R. (2008). Research Through Design and Transdisciplinarity: A Tentative Contribution to the Methodology of Design Research. In Swiss Design Network (Ed.), *FOCUSED - Current Design Research Projects and Methods* (pp. 67-91). Swiss Design Network Symposium. https://www.researchgate.net/publication/235700599_Research_Through_Design_and_Transdisciplinarity_A_Tentative_Contribution_to_the_Methodology_of_Design_Research
- Gómez-Cano, I., & Mesa-Betancur, A. (2018). Los objetos son muchas cosas: sobre cómo la confusión terminológica en la teoría del diseño industrial afecta su práctica. En S. J. Castro, W. Morales, & E. Saavedra (Comps.), *9 Seminario de investigación en Diseño* (pp. 423-438). UNR-UPTC. https://www.researchgate.net/publication/327848497_LOS_OBJETOS_SON_MUCHAS_COSAS_sobre_como_la_confusion_terminologica_en_la_teor%C3%ADa_del_dise%C3%B1o_industrial_afecta_su_practica_-_OBJECTS_CAN_BE_MANY_THINGS_how_theoretical_confusion_affects_the_practice_of_
- Martínez-Osorio, P. A. (2016). La subjetividad de la metodología en la proyectación de la arquitectura. *Procesos urbanos*, 3(3), 149-157. <https://doi.org/10.21892/2422085X.275>
- Mesa-Betancur, A. (2017). El proyecto como pacto. En D. Correa, & C. Vélez (Eds.), *Estudios del diseño. Estética, comunicación y proyecto* (pp. 29-54). UPB.
- Mesa-Betancur, A., & Arbeláez-Ochoa, E. (2010). El proyecto de diseño como experiencia de aprendizaje. En F. C. Londoño (Dir.), *vii Foro Académico. ix Festival Internacional de la Imagen*, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

- Mesa-Betancur, A., & Correa-Ortiz, D. (2014). El valor de la explicitación en el proceso de diseño como instrumento de la investigación proyectual. *Kepes*, 11(10), 33-48. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/519>
- Mesa-Betancur, A., & Correa-Ortiz, D. (2018). Vínculos entre la investigación sobre y para el proyecto a partir de una estrategia pedagógica. En S. J. Castro, W. Morales, & E. Saavedra (Comps.), *10 Seminario de investigación en Diseño* (pp. 500-510). UPTC. https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/collections/documents/field_attached_file/observatorio_producto_publicado.pdf?width=740&height=780&inline=true
- Mesa-Betancur, A., & Hernández-Cardona, P. (2009). La naturaleza doble del diseño y el método del error. En F. C. Londoño, & A. Gómez (Comps.), *VIII Festival Internacional de la Imagen* (pp. 67-72). Universidad de Caldas.
- Mesa-Betancur, A., & Mejía-Quijano, C. (2011). La explicitación como estrategia pedagógica en los procesos de diseño. *Kepes*, 8(7), 171-185. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/453>
- Mugny, G., & Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Toledo Nickels, U. (2006). *El programa sociofenomenológico de investigación*. Universidad de Chile.
- Toledo Nickels, U. (2012). *Socio-fenomenología: el significado de la vida social cotidiana*. Pencopolitana.
- Uribe-Lemaríe, N. (2022). *Enseñar y aprender en el taller de proyectos de arquitectura: relaciones entre la experiencia y los saberes* [Tesis para optar al grado de Doctor en Educación]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/85969doc-3791-4466-96b1-dbbe85e4f641/content>
- Valencia-Barrera, M., & Charry-Castañeda, S. P. (2019). *Relación sujeto y objeto como una tensión del proyecto que se revela en la intersubjetividad* [Proyecto para optar al título de Diseñador Industrial no publicado]. UPB.
- Visser, W. (2010). Design as construction of representations. *Collection*, (2), 29-43. <https://hal.science/hal-00627470v1>