

La huelga *de* estudiantes como práctica pedagógica crítica en *la* enseñanza *del* diseño gráfico

Cómo citar este artículo: Souza, E. A. B. M.; & Cunha Filho, P. C. (2022). La huelga de estudiantes como práctica pedagógica crítica en la enseñanza del diseño gráfico. *Diseña*, (21), Article.5. <https://doi.org/10.7764/disena.21.Article.5>

DISEÑA | 21

AGOSTO 2022

ISSN 0718-8447 (impreso)

2452-4298 (electrónico)

COPYRIGHT: CC BY-SA 4.0 CL

Artículo de investigación original

Recepción

30 marzo 2022

Aceptación

25 julio 2022

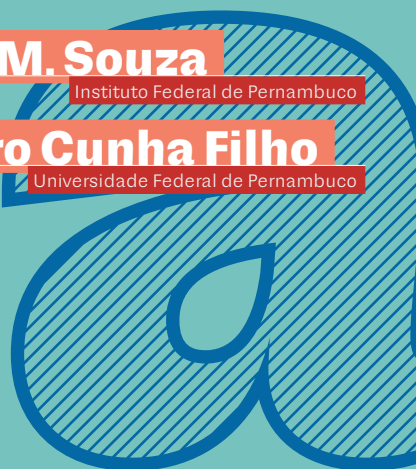
[Original English Version here](#)

Eduardo A. B. M. Souza

Instituto Federal de Pernambuco

Paulo Carneiro Cunha Filho

Universidade Federal de Pernambuco



Este artículo relata y analiza la experiencia de los estudiantes de Diseño Gráfico para las Artes Industriales que planifican y realizan de forma autónoma un evento (denominado *préocupe*) utilizando métodos de investigación-acción para abordar dos asuntos: la fragmentación del alumnado y el sentimiento de inadecuación. Enmarcando los conceptos de “trabajo” y “conciencia crítica” de Vieira Pinto, esta investigación confirmó que la realidad existencial de los estudiantes es afín a la de las clases trabajadoras: ambos grupos trabajan para otros cuando realizan sus actividades habituales. El artículo presenta las declaraciones de los alumnos, tal como fueron recogidas en una entrevista colectiva, para demostrar que el *préocupe* instanciaba la esencia pedagógica de la huelga: desarrollar la conciencia crítica de clase. Este trabajo se relaciona con otras iniciativas que desafían la propagación de la educación neoliberal en todo el mundo y es una contribución significativa a las prácticas de pedagogía crítica en la enseñanza del diseño, con relatos de estudiantes que desarrollan tanto las habilidades operativas del diseño gráfico como la conciencia crítica de forma autónoma.

Palabras clave

Conciencia crítica

Pedagogía crítica

Educación para el diseño

Diseño gráfico

Práctica pedagógica

Eduardo A. B. M. Souza—Ph.D. (c) en Diseño por la Universidad Federal de Pernambuco. Tiene una maestría en Diseño por la Universidad Federal de Pernambuco. Es profesor e investigador del plan de Diseño Gráfico en el Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife. Entre sus últimas publicaciones destacan las siguientes: “O disseno como princípio pedagógico: Oficinas estudantis autônomas enquanto prática crítica” (en *De(s)colonizando o design*, Nadifúndio, 2021); “A articulação não-convençional dos parâmetros do medium: A materialidade em Bartleby, o escrívão enquanto livro ilustrado desobediente” (en *Blucher Design Proceedings*, Blucher, 2021); y “Alternativas epistemológicas para o design da informação: a forma enquanto conteúdo” (*InfoDesign - Revista Brasileira de Design Da Informação*, vol. 13, n° 2).

Paulo Carneiro Cunha Filho—Ph.D. en Artes y Ciencias del Arte por la Universidad de París I, Panthéon-Sorbonne. Es profesor titular jubilado de la Universidad Federal de Pernambuco. Algunas de sus últimas publicaciones son *A Invenção de Tatuagem: O processo criativo de Hilton Lacerda* (en coautoría con M. Santos y G. Cruz; CEPE, 2021); *Geneton: Viver de ver o verde mar* (en coautoría con A. Farache; CEPE, 2019); y *A Imagem e seus Labirintos: O cinema clandestino do Recife, 1930-1964* (Nektar, 2014). Como autor de cine experimental (especialmente cortometrajes en super-8 y 16 milímetros), ha sido galardonado en el 18° FestCine - Festival de Cortos de Pernambuco.

La huelga de estudiantes como práctica pedagógica crítica en la enseñanza del diseño gráfico

Eduardo A. B. M. Souza

Instituto Federal de Pernambuco
Departamento Académico de Cursos Superiores
Recife, Brasil
eduardosouza@recife.ifpe.edu.br

Paulo Cunha Filho

Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Diseño
Recife, Brasil
paulo.cunhafo@ufpe.br

INTRODUCCIÓN: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO CONTEMPORÁNEO

En 1999, la Unión Europea puso en marcha el Acuerdo de Bolonia para establecer normas en la educación superior como medio para lograr la uniformidad y la comparabilidad de las instituciones, lo que las llevó a adoptar una identidad corporativa para competir por los estudiantes/consumidores (Gielen & Bruyne, 2012; Laval, 2019). Este reordenamiento se produce en paralelo a la creciente precariedad laboral personificada en lo que se ha denominado “economía gíg” (Woodcock & Graham, 2020). En el discurso del diseño profesional, este fenómeno es expresado por Lorusso (2019) a través del neologismo “entreprecariat”: una palabra que mezcla “emprendimiento” y “precariado” para señalar que las relaciones laborales son reemplazadas por transacciones más débiles que implican trabajo casual no permanente y una incertidumbre constante para los trabajadores. Este escenario es ampliamente reconocido como una consecuencia del neoliberalismo (Gielen & Bruyne, 2012; Laval, 2019; Lorusso, 2019; Woodcock & Graham, 2020).

Como señalan Abdulla (2019) y Wood (2020), los debates sobre el neoliberalismo también se han extendido a las escuelas de diseño. Como respuesta, se ha debatido sobre lo que podría significar una “pedagogía crítica” en la enseñanza del diseño, discusiones que se han recopilado en publicaciones como las de Lindgren (2018), Laranjo (2019) y Wood y Haylock (2020). Al mismo tiempo, otras iniciativas suscitadas por la investigación —como las descritas por Elzenbaumer (2013) y Laranjo (2017)— también han puesto de manifiesto la necesidad de una pedagogía crítica en el diseño. Sin embargo, otros proponen alternativas a la educación neoliberal del diseño a través de planes de estudio co-creados e ideas pedagógicas divergentes, como Parallel School, Southland Institute y (Graphic) Design School School. Sin embargo, comprometerse en una pedagogía crítica es una tarea difícil, porque, al parecer, no se fomentaría mediante la reproducción de un conjunto específico de procedimientos o el despliegue de conjuntos de herramientas predeterminadas.

El campo de la pedagogía crítica se caracteriza por la «resistencia constructiva a lo que actualmente se da por sentado, tanto si se trata de los supuestos ideológicos de los textos como si se trata de las identidades y disposiciones asumidas por los alumnos» (Wallace, 2008, p. 144). En gran parte, este campo se deriva de la distinción trazada por Paulo Freire (1967/2020) entre la educación “bancaria” y la educación “como práctica de la libertad”. Según Freire, la primera refuerza el *statu quo* y considera la educación como una mera transferencia de conocimientos, lo que deshumaniza a las personas al restarles poder para actuar sobre el mundo. En sus escritos posteriores, Freire denunció que el neoliberalismo consiguió difundir y hacer avanzar este tipo de educación con «su cínico fatalismo y su inflexible negación del derecho a soñar de forma diferente» (Freire, 2001). Al experimentar el auge de la educación neoliberal, Spademan (1999) también observó cómo las evaluaciones sofocan las prácticas docentes innovadoras y fomentan la pasividad de los estudiantes.

Por otro lado, la educación como práctica de la libertad se compromete a comprender la realidad empírica y a aprehender su causalidad subyacente, lo que permite entender los problemas radicalmente —hasta sus raíces— y tomar conciencia de su historicidad. Al describir cómo desarrolló lo que llegó a ser engañosamente conocido como el “Método Paulo Freire”, Freire (1967/2020) destaca que este nace, necesariamente, de fomentar la conciencia crítica. También afirma explícitamente que surge de los diálogos con los alumnos y no a través de un enfoque puramente mecánico. Al desarrollar la idea de Freire, hooks (2020) describe este tipo de conciencia como “pensamiento crítico”: un enfoque para comprender las verdades subyacentes a través de un pensamiento autodisciplinado y autocorrectivo que conlleva la capacidad de actuar de forma precisa y pertinente.

Al delinear la conciencia crítica en su pedagogía, Freire (1967/2020) menciona a Álvaro Vieira Pinto como un maestro, cuya lectura es indispensable. Sin embargo, el desarrollo de la pedagogía crítica de Freire puede haber pasado por alto la influencia de Vieira Pinto, como sostiene Cipriani (2018). Tras esta observación, discutiremos el concepto de “conciencia crítica” de Álvaro Vieira Pinto y cómo puede ser desarrollado por las clases trabajadoras a través de la huelga. Esbozaremos la afirmación de Vieira Pinto (1962) de que la huelga es fundamentalmente una práctica pedagógica para que las clases trabajadoras desarrollen su conciencia crítica, debido a la dialéctica entre su forma y su esencia. Vieira Pinto explica que la huelga ocurre esencialmente cuando una clase deja de *trabajar para otros* y empieza a *trabajar para sí misma*, adquiriendo así conocimientos para empezar a cambiar su realidad colectivamente (1962). También afirma que los estudiantes comparten la realidad existencial de las clases trabajadoras como trabajadores en formación, lo que les capacita para participar en la huelga (Vieira Pinto, 1962).

En el siguiente artículo, informaremos acerca de un experimento pedagógico realizado en el plan de Diseño Gráfico para las Artes Industriales del Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife; uno de los autores impulsó este experimento y forma parte del profesorado. Debido a la estructura actual del plan de estudios, que no fomenta la realización de actividades extracurriculares, los estudiantes no tienen la oportunidad de conocer a personas de otros semestres, lo que lleva al problema de la fragmentación del alumnado. Para acercarse a la conciencia de su vida en común, los estudiantes fueron inducidos a realizar un conjunto de talleres —llamados *préocupe*— en los que intercambiarían experiencias y habilidades. Informaremos de dos iteraciones de los *préocupe* y nos referiremos a las declaraciones de cinco estudiantes que planificaron y participaron en la última iteración. Estas declaraciones se registraron en una entrevista colectiva que reveló una segunda cuestión: el sentimiento de inadecuación. Por último, evaluaremos cómo esta experiencia contribuyó a desarrollar su conciencia crítica —conciencia que, como señalan tanto Freire (1967/2020) como hooks (2020), es clave para la pedagogía crítica— y argumentaremos que instanció aquello que constituye la esencia de la huelga para Vieira Pinto (1962): los estudiantes comenzaron a estudiar por sí mismos.

LA HUELGA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA OBRERA

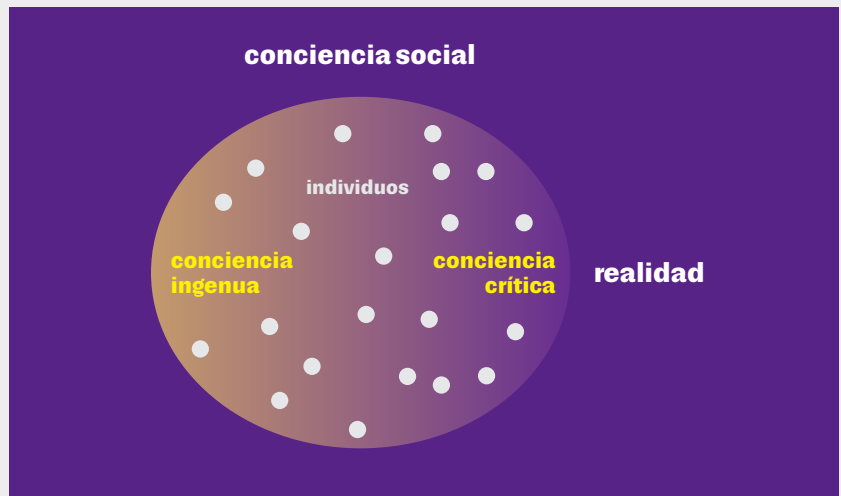
En esta sección haremos lo siguiente: 1) esbozaremos cómo la conciencia se inserta en las condiciones materiales e históricas de los individuos; 2) consideraremos la distinción entre conciencia ingenua y conciencia crítica; 3) profundizaremos en el concepto de trabajo; 4) esbozaremos aspectos complementarios de la huelga: su forma y su esencia; y por último, 5) presentaremos cómo la huelga constituye una práctica pedagógica para las clases trabajadoras.

Vieira Pinto (1960) conceptualizó la conciencia para discutir la realidad brasileña de los años cincuenta, estableciendo un vínculo inseparable entre ella y las condiciones sociales impuestas por el subdesarrollo. Por ello, la conciencia no es espiritual, ni abstracta, ni subjetiva: la conciencia, sostiene Vieira Pinto, es un conjunto de representaciones, ideas y conceptos que pueden ser organizados histórica y socialmente en modalidades (1960, p. 23). Como señala Gonzatto (2018), esto significa que cada conciencia se compromete activamente con su realidad en su espacio y tiempo específicos, haciendo una representación activa del mundo, no simplemente reflejándolo. Por tanto, la realidad debe ser considerada un elemento de la conciencia, no un objeto externo. En última instancia, la conciencia es la percepción de que el mundo existe como un campo de acción; y de que el mundo, a su vez, no es inmutable sino un escenario en constante cambio (Vieira Pinto, 1960, p. 60).

Sin embargo, existen diferentes modalidades de representación de la realidad. Vieira Pinto (1960) esboza dos polos: la “conciencia ingenua” y la “conciencia crítica”. La conciencia crítica constituye una apreciación auténtica de la

realidad porque examina y comprende las condiciones objetivas en las que se desarrolla: su exactitud en la representación de la realidad comprende también el dinamismo del mundo objetivo y de los aspectos materiales que lo determinan; debido a su autenticidad, reconoce que la realidad es dinámica, ergo, siempre contiene la semilla de sus deficiencias (Vieira Pinto, 1960, p. 52). Por otro lado, la modalidad ingenua busca sostener su representación a pesar de los cambios en la realidad (Vieira Pinto, 1960, p. 53). Simplificando, esta última se relaciona con el mundo como si este fuera estable e inmutable, mientras que la primera reconoce su historicidad. Sin embargo, es importante destacar que estos polos no configuran una dicotomía, sino una gradación (Gonzatto, 2018, p. 78) (Figura 1).

Figura 4: Esquema de los “modos de conciencia”, tal como los esboza Vieira Pinto (1960). Estos modos de conciencia no son dicotómicos, sino que constituyen una gradación: el polo crítico caracteriza la conciencia que aprecia las condiciones objetivas de la realidad que la determinan. Fuente: Basado en Gonzatto (2022), adaptado y traducido por los autores.



Ahora bien, si la conciencia está inserta en la historicidad, ¿cómo pasa del polo ingenuo al polo crítico? El desarrollo de la conciencia se centra en el concepto de “trabajo”, que es un tipo particular de acción que implica una dimensión ontológica a través de la cual los seres humanos definen y operan su realidad (Vieira Pinto, 1962, p. 92), al tiempo que constituye su dimensión existencial. Es decir, al actuar sobre la realidad, cada persona establece su representación de la misma y se humaniza. Gonzatto (2018) señala que esta dimensión ontológica es compartida por el existencialismo: el sujeto se constituye a sí mismo junto con sus circunstancias. Es en este mismo proceso de actuación sobre la realidad que la conciencia percibe el mundo como un campo de acciones y proyectos posibles (Vieira Pinto, 1960, p. 60); pero, cuando se enfrenta a la resistencia de la realidad, debe hacer que sus acciones aprehendan las demandas concretas de ella y se inserte en los vínculos causales entre los fenómenos. En otras palabras, la conciencia —representación de la realidad— y el trabajo —acción transformadora sobre la realidad— establecen una relación dialéctica inserta en su historicidad (Figura 2). Para Freire (1967/2020), este es

precisamente el papel de la educación como práctica de la libertad en general, y de su programa de alfabetización de adultos en particular: un medio a través del cual la conciencia de las personas puede llegar a ser críticamente transitiva. Así, para tener éxito en sus acciones transformadoras, la representación de la realidad por parte de las personas debe ser lo más concreta posible: esto supone la emergencia de una conciencia crítica.

Figura 2: Esquema de la relación dialéctica entre la conciencia y el trabajo inserto en la historicidad. Uno se humaniza transformando la realidad, lo que requiere representarla. Además, la representación de la realidad surge al trabajar para transformarla. Fuente: Los autores.



Sin embargo, todavía hay que hacer una distinción sustancial en cuanto al desarrollo de la conciencia crítica a través del trabajo; en concreto, entre lo que Vieira Pinto (1962) designa como “trabajo para los demás” y “trabajo para uno mismo”. Esto gira en torno a la separación de ricos y pobres en la sociedad clasista brasileña de los años cincuenta y sesenta bajo el imperialismo: un contexto de agitación política que dio lugar a un golpe militar con ayuda de los Estados Unidos en 1964 y a un régimen político que solo terminó en 1985 (y que provocó el exilio del propio Vieira Pinto). De acuerdo con Vieira Pinto (1962), para comprender las huelgas como fenómenos sociales hay que aprehender la dependencia mutua entre su forma externa y su esencia interna, es decir, la coyuntura y la estructura. En la superficie de los acontecimientos, este fenómeno aparece como una paralización del trabajo, pero su esencia se basa en transformar el “trabajo para los demás” en “trabajo para uno mismo”, lo cual es profundamente pedagógico (Vieira Pinto, 1962, p. 71).

En estos eventos, el trabajo se reorienta: se emplea para desarrollar la propia conciencia de las clases trabajadoras, pasando del polo ingenuo al crítico. Esto ocurre porque, cada vez que los trabajadores hacen una huelga, están desarrollando su conciencia crítica y percibiéndose como sujetos activos en la elaboración de la historia (Vieira Pinto, 1962, p. 52). Así, el papel pedagógico fundamental de la huelga surge al ejercer la lucha social, porque los trabajadores agudizan su evaluación de la realidad y se ven obligados a tomar decisiones para avanzar en sus demandas (Vieira Pinto, 1962, p. 78). Como hemos señalado, resistir a la realidad e insertarse en los vínculos causales entre los fenómenos para aprehender las demandas concretas

es precisamente lo que Vieira Pinto (1960) afirma como desarrollo de la conciencia crítica. Por eso, «para las clases trabajadoras, la huelga *nunca* fracasa» (Vieira Pinto, 1962 p. 75): aunque no consigan sus reivindicaciones inmediatas, siempre están aprendiendo a actuar juntos como colectivo.

Como resume la Figura 3, la huelga permite el desarrollo de la conciencia crítica en las clases trabajadoras porque se comprometen colectivamente a modificar su realidad: trabajan para sí mismas. En este proceso, se enfrentan a la resistencia de la realidad y se ven impulsadas a ejercer sus capacidades de aprehensión de la causalidad subyacente de su mundo.



Figura 3: Esquema de la concepción de Vieira Pinto (1962) sobre el trabajo y la huelga para las clases trabajadoras. Fuente: Los autores.

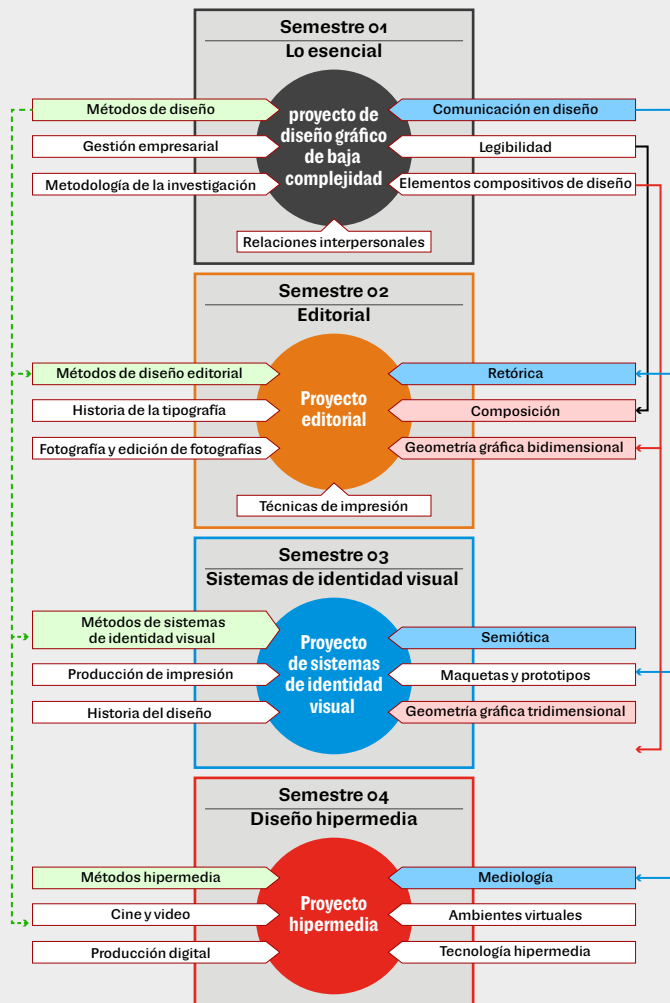
INFORME DE DOS ITERACIONES DE LOS PRÉOCUPE

En esta sección, expondremos los antecedentes del plan de estudios y, a continuación, informaremos sobre cómo se desarrollaron estos talleres en dos iteraciones diferentes. El plan de estudios de Diseño Gráfico del Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife —una institución de enseñanza pública— en Recife, se puso en marcha en el 2000, cuando el gobierno brasileño alentó la creación de cursos de artes industriales de grado para calificar más rápidamente la mano de obra que los planes de estudio de grado regulares. En 2008, esta estrategia se consolidó por ley en forma de *Instituto Federal*: instituciones que buscan ofrecer diferentes tipos de planes de estudio y niveles de educación para responder a las demandas socioeconómicas, generar empleo, ingresos e innovaciones tecnológicas que puedan hacer avanzar la economía de Brasil (Lei N° 11.892, 2008). Como señalan Amorim Junior, Schindwein y Matos (2018), estos objetivos someten tanto a los instructores como a los estudiantes a atender las demandas neoliberales de educación.

El actual plan de estudios de Artes Industriales —en vigor desde 2016— adopta una estructura de aprendizaje basado en problemas: cada semestre aborda un campo específico del diseño gráfico y cada componente curricular converge

para desarrollar un proyecto principal de diseño, como se muestra en la Figura 4. Por esta razón, los estudiantes no pueden elegir ningún componente y tienen su carga de trabajo completamente llena, dirigida a abordar el problema en cuestión en ese semestre determinado. Además, no hay ninguna federación a la que los estudiantes puedan acudir para reunirse y dialogar. Por lo tanto, no tienen la oportunidad de conocer a personas de otros semestres y no intercambian experiencias o consejos sobre el plan de estudios ni de otro tipo. En este escenario, identificamos el primer problema a tratar: la fragmentación del alumnado. Como instructor del plan de estudios, a uno de nosotros le consta que esta era una observación de larga data, pero se hizo abiertamente explícita en una conversación con un estudiante de tercer semestre, quien reveló no saber que tenía un representante en las reuniones colegiadas para expresar sus demandas.

Figura 4: Diagrama que representa el actual plan de estudios de Diseño Gráfico para las Artes Industriales en el Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife. En cada semestre, todos los componentes curriculares convergen para desarrollar el proyecto principal de diseño. Las líneas azules, rojas, verdes y negras con flechas indican los componentes curriculares que tienen como prerrequisitos los otros. Esto hace que cada semestre sea autocontenido y que los estudiantes no se relacionen con los de otros semestres. Fuente: Proyecto Pedagógico del Currículo de Diseño Gráfico de Artes Industriales del Instituto Federal de Pernambuco.



En diciembre de 2019, dos instructores —uno de los cuales es autor de este artículo— propusieron la celebración de un conjunto de talleres en los que los estudiantes se tutelaran mutuamente, con la esperanza de que esto pudiera restablecer cierto sentido de cohesión en el alumnado. Llamamos a este evento *préocupe*, e hicimos una convocatoria abierta para proponer talleres. Después de que los estudiantes presentaran los talleres que tutelarían, los instructores los programamos y anunciamos a través del perfil de Instagram del curso (@cdesg.ifpe), donde los asistentes podían encontrar un enlace a los formularios de Google para inscribirse en las actividades. Esta primera iteración transcurrió entre el 11 y el 13 de diciembre de 2019. Se planificaron 11 talleres, que fueron tutelados y a los que asistieron estudiantes de diseño gráfico de grado, instructores y personal administrativo. Esto constituyó la primera iteración del *préocupe*. Al finalizarla, los instructores anunciamos que no participaríamos en la planificación de otra iteración; de producirse, tendría que ser organizada autónomamente por los estudiantes, para ser hecha por ellos y para ellos. El hecho de que el *préocupe* fuera convocado por los instructores constituye una aparente contradicción que se abordará en la siguiente sección.

La planificación de la segunda iteración comenzó el 10 de enero de 2020, cuando los estudiantes formaron un comité organizador de cinco personas (una de 19, una de 21, dos de 23 y una de 24 años), cuatro de las cuales cursaban el cuarto semestre y una el quinto. Los mismos dos instructores asistieron a la primera reunión y les informaron de cómo se preparó la primera iteración, sugiriendo que los estudiantes adoptaran un método de investigación-acción para planificar, actuar y observar, mejorando en cada interacción (Kemmis et al., 2014). Así, los estudiantes empezaron a trabajar en las dificultades que habían experimentado como tutores y/o participantes en la iteración anterior: registro en línea, anuncio del taller y confirmación de la inscripción. Además, decidieron priorizar los talleres de los que más se beneficiarían los estudiantes de primer año. Por último, establecieron un calendario que incluía el desarrollo de una identidad visual y su difusión tanto *online* como *offline* —actividades típicas del diseño gráfico—, y llevaron a cabo una sesión de *brainstorming* para definir conceptualmente el evento. Durante el mes siguiente, colaboraron en la planificación del segundo *préocupe*. Se reunieron de nuevo en persona tres veces y trabajaron en línea casi todos los días para producir el evento y diseñar tanto la identidad visual como la campaña en redes sociales, que se centró en las convocatorias de los talleres y la inscripción de los asistentes. También diseñaron una pieza *offline*: un cartel impreso. El comité resumió todas las reuniones en un documento en línea.

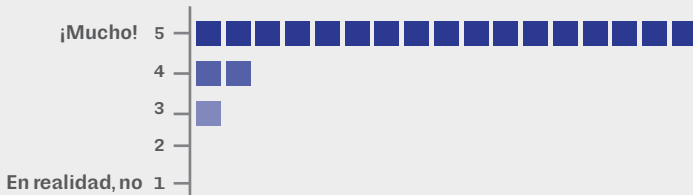
Esta segunda iteración tuvo lugar los días 13 y 14 de febrero de 2020, con once talleres de cuatro horas de duración más una mesa redonda, en la que participaron los alumnos de primer año que habían comenzado sus estudios en el plan de estudios de Diseño Gráfico una semana antes. Hubo 44 personas que se

inscribieron en al menos una actividad, pero algunos participantes tomaron parte en algunas actividades sin inscribirse. La mayoría de los asistentes eran otros estudiantes del plan de estudios, pero el personal administrativo y cuatro instructores también participaron en los talleres como estudiantes. La asistencia a las actividades osciló entre cinco personas (como en el taller para dibujar mandalas) y una veintena (como en la mesa redonda en la que se debatieron los precios a cobrar en el diseño gráfico). Para dar a conocer estos talleres, los organizadores crearon un calendario en las redes sociales y una lista de tareas que se actualizaban periódicamente en un documento en línea. Todo el proceso era autónomo: ningún instructor lo supervisaba, ni tenía acceso a la decisión sobre qué talleres se tutelaban, ni a la forma en que los tutores organizaban su tiempo y actividades. El personal docente —incluida la coordinación— simplemente acordó la disponibilidad de tiempo y espacio para que los alumnos se reunieran y funcionaran los talleres. Uno de los autores participó como observador participante la mayor parte del tiempo, tomando fotografías y hablando con los alumnos que tutorizaban.

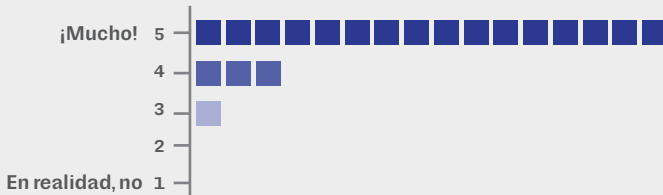
Al final, los organizadores recogieron los comentarios de 20 de los estudiantes que asistieron al evento, los que fueron abrumadoramente positivos: en una escala de 5 puntos, 17 encuestados dieron la máxima puntuación a lo mucho que disfrutaron la experiencia, y 16 a la relevancia del *préocupe* (Figura 5). Aproximadamente un mes después de las experiencias relatadas, el 17 de marzo de 2020, Brasil sufrió su primer confinamiento debido a la pandemia de COVID-19.

Figura 5: Gráficos que muestran la opinión de los participantes sobre el *préocupe*. Veinte personas respondieron (cada cuadrado representa la respuesta de un encuestado). Fuente: Los autores.

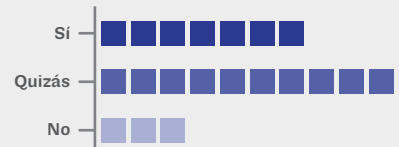
¿Te gustó el evento [*préocupe*]?



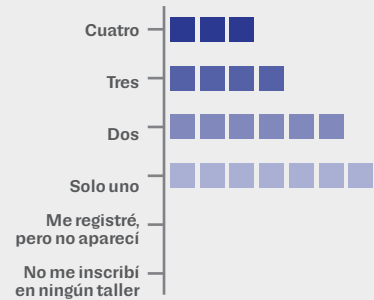
¿Crees que el *préocupe* fue relevante?



¿Estarías dispuesto a participar en la planificación de la próxima iteración?



¿En cuántos talleres has participado?



DISCUSIÓN: LA HUELGA DE ESTUDIANTES COMO PRÁCTICA DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

El 7 de julio de 2020, entrevistamos colectivamente a cuatro de los cinco estudiantes del comité organizador para identificar las habilidades desarrolladas y registrar sus impresiones sobre cómo esta experiencia los afectó tanto personal como profesionalmente. En esta sección, todas las citas están tomadas de sus declaraciones en esta entrevista. Junto con las observaciones realizadas por uno de nosotros como participante durante esta segunda iteración, analizaremos sus declaraciones para argumentar que la planificación y la celebración de los *préocupe* instancian la esencia pedagógica de la huelga. Como señala Vieira Pinto (1962), esta esencia consiste en el desarrollo de la conciencia crítica cuando una clase, colectivamente, 1) se enfrenta a la resistencia de la realidad, 2) se ve impulsada a aprehender las demandas concretas de la realidad y 3) actúa sobre ella para fomentar el cambio. En otras palabras, demostraremos que el *préocupe* es una especie de huelga porque los estudiantes empezaron a estudiar para sí mismos (Figura 6). En este sentido, dejar de estudiar para los demás significa dejar de atender a los criterios del sistema escolar y pasar a intercambiar experiencias para tomar decisiones: cómo se iba a celebrar el evento, su identidad visual y su comunicación, qué talleres tendrían lugar y cómo se organizarían, entre otras.

Figura 6. Adaptación de la forma en que Vieira Pinto (1962) comprende el trabajo y la huelga para las clases trabajadoras a la coyuntura del Plan de Estudios de Diseño Gráfico para las Artes Industriales del Instituto Federal de Pernambuco para la celebración de un *préocupe*. Fuente: Los autores.

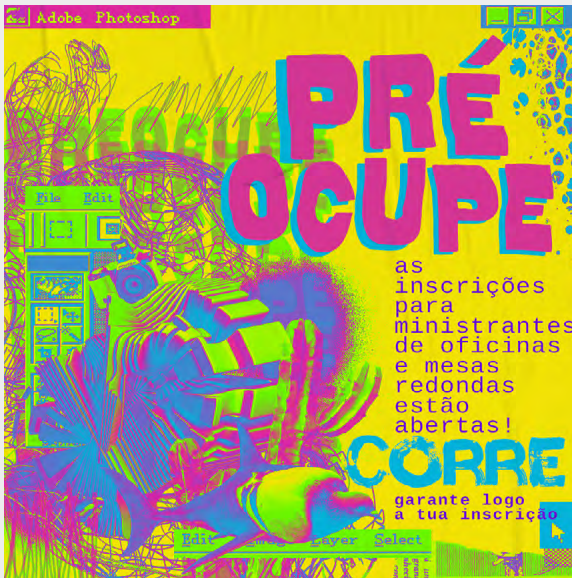


Las “prácticas operativas de diseño gráfico” aprendidas durante las actividades curriculares habituales parecen haber sido plenamente interiorizadas porque, durante el proceso de planificación, pasaron de forma autónoma por el análisis de su experiencia, la síntesis de conceptos y la elaboración de diseños. Sin embargo, parecen haber alterado profundamente la forma en que se emplearon. Los datos y los recursos que necesitaban no se recogían: los experimentaban realmente

día a día porque estaban profundamente implicados como sujetos en el contexto que estaban diseñando. Sin embargo, necesitaban “tomar conciencia” de su coyuntura; este proceso parece haber dirigido el proceso creativo porque «todos estábamos en la misma mesa, discutiendo lo mismo, y todos teníamos ideas muy similares (...) queríamos que fuera algo informal, joven, colorido, local».

Las “prácticas de colaboración” se reflejaron en la elaboración de las piezas de diseño gráfico. Descubrimos que este proceso de diseño era profundamente colaborativo. No solo pasaron juntos por la fase de ideación a través de una sesión de *brainstorming*, sino que la ejecución real de las piezas también fue colaborativa: el resumen de sus reuniones y la entrevista colectiva indican que sus decisiones de diseño gráfico se tomaron de forma descentrada, es decir, con aportes de diferentes personas a lo largo del proceso de discusión de ideas y exposición de cada pieza. También es importante señalar que su autonomía y colaboración a la hora de emplear dichas habilidades de diseño gráfico fomentaron el desarrollo de un lenguaje para el sistema de identidad visual muy característico (Figuras 7 y 8).

Figuras 7 y 8: Mensajes de Instagram elaborados por estudiantes de diseño gráfico para dar a conocer los talleres *préocupe*. Algunas de las palabras clave seleccionadas en la sesión de lluvia de ideas que guiaron su toma de decisiones de diseño son: colorido, local, pertenencia, liderazgo estudiantil, *collage*, resistencia y memes. Todas estas palabras parecen referirse a su experiencia como personas y estudiantes, y/o a lo que pretendían construir como comunidad. Fuente: Estudiantes de *préocupe*.



En cambio, la Figura 9 muestra otros proyectos de diseño gráfico realizados por los mismos estudiantes que participaron en el comité organizador del *préocupe*, pero como proyectos asignados para ser evaluados como parte de los componentes regulares del plan de estudios. Esto significa que los esfuerzos de colaboración engendrados por la planificación del *préocupe* se expresaron también en la propia práctica del diseño gráfico.

Nuestro examen de la “estructura curricular” se confirmó: se sintieron motivados a «animar el plan de estudios porque sentimos que el curso



Figura 9: Proyectos de diseño gráfico de los alumnos que participaron en el comité organizador del *préocupe*, elaborados sobre diferentes componentes curriculares, donde uno de los autores era el instructor. A pesar de permitir con frecuencia que los alumnos elijan temas y materias para desarrollar sus proyectos en las clases, la diferencia en la comunicación visual (en comparación con las Figuras 7 y 8) es sorprendente. Fuente: Miembros del comité organizador de *préocupe*.

y su estructura son demasiado automáticos, demasiado rígidos, y no tenemos la oportunidad de detenernos y pensar en lo que queremos aprender». Especialmente para los estudiantes de primer año, la experiencia resulta chocante: «Me sorprendió mucho» y «al principio, nos sentimos abrumados (...) todo es nuevo (...) así que no tenemos mucho tiempo para hacer mucho más que sumergirnos en las exigencias del plan de estudios. (...) Cuando empecé era muy agotador». Aunque el plan de estudios de Artes Industriales proporciona una cualificación profesional más rápida que los planes de estudio universitarios normales, los estudiantes desarrollan relaciones personales. Por lo tanto, la experiencia social propia de un curso de licenciatura se ve limitada por esta estructura curricular, lo que a su vez genera el problema que identificamos como la “fragmentación del alumnado”. También confirmaron esto, informando que los estudiantes de diferentes semestres en el comité organizador «no se veían (...) ni siquiera se paraban a hablar [entre ellos]» antes de los *préocupe*.

La planificación del *préocupe* también implicó su “aprendizaje”. Para responder a las exigencias del evento (la resistencia de la realidad), uno de los alumnos aprendió a utilizar un *software* gráfico que le permitió integrarse en el flujo de trabajo: «Aprendí a hacer degradados y efectos de filtro (...) gracias al *préocupe*». Además, se planificaron algunos talleres para trabajar con *software* gráfico

para «aquellos que estaban interesados en probarlo no para ser calificados, sino para aprender». Esta observación nos permite afirmar que los estudiantes reconocían las actividades regulares como “trabajar para otros” (“para ser calificados”) más que para ellos mismos (“para aprender”). Esto fue posteriormente reforzado: «gran parte de lo que hacemos se centra (...) en terminar una tarea para obtener una calificación, y seguir el curso hasta el final». Así es que, tal como indica la Figura 6, una vez que empezaron a estudiar para sí mismos, el proceso de aprendizaje cambió.

Cuando “trabajaban para otros”, acudían al “espacio pedagógico” solo para «entrar en el aula, recibir información o una tarea, y luego volver directamente a casa». Ellos declararon que, «cuando llegamos a un lugar, asistimos a una clase y luego volvemos a casa, ese espacio se convierte en un mero lugar por el que pasamos, no en un lugar del que formamos parte». Esto hizo que el espacio pedagógico les resultara estresante: «No estábamos allí para experimentar; estábamos allí para hacerlo bien porque [lo que hacíamos] formaría parte de la tarea». En resumen, concluyeron que «hay un espacio, pero nadie se siente cómodo usándolo porque se siente como si no fuera para nosotros (...) es para los instructores y coordinadores». Todo esto «frustra la experiencia de estar en una institución pública» y provoca que «echen de menos tener un espacio que puedan ocupar», lo que los llevó a sentir impotencia para actuar sobre su realidad. Aquí pudimos identificar la segunda cuestión abordada: el “sentimiento de inadecuación”.

Sin embargo, esa carencia se convirtió en una motivación: a pesar de estar cerca del final de su curso, se mantuvieron en el *préocupe* porque «me hubiera encantado tener ese tiempo y espacio para experimentar cosas diferentes con otros a mi lado —no solos— para contar con ese apoyo e intercambio [de experiencias]». Así, querían proporcionar a los estudiantes de primer año «una experiencia que pudiera ser más agradable» para que «no tuvieran que luchar tanto». Así, la planificación del *préocupe* desarrolló fuertemente la “conciencia colectiva”; era lo que necesitaban para reconocerse como colectivo, como clase estudiantil: «Yo también soy parte de este lugar. Este lugar también es parte de mi yo». Este proceso les dio «un sentimiento de poder» para actuar sobre su realidad. Tales consideraciones resuenan en otros contextos pedagógicos en Brasil, como muestran Angelon y van Amstel (2021).

La anhelada experiencia social ocurrió y fue profundamente significativa para ellos. Tal y como relataron:

La interacción siempre será importante porque de ella surgen las ideas y las ganas de hacer algo juntos. (...) la cuestión es saber a dónde se quiere llegar, y para ello hay que tenerlo todo en cuenta. ¿Qué problemas van a aparecer? ¿Cómo vas a ser capaz de resolverlos? ¿Qué soluciones encontrarás para esos problemas?

Responder a estas preguntas consiste exactamente en lo que Vieira Pinto (1960)

entiende como “trabajo”: el tipo de acción particular mediante el cual los seres humanos definen y operan sobre su realidad. Al hacerlo, los estudiantes priorizaron los talleres para ayudar a los alumnos de primer año: «con el *préocupe*, nos preocupamos por lo que la gente del primer semestre necesita saber (...) Vamos a planificar estos talleres porque les va a facilitar el curso». Entonces, transformaron su realidad a través de estos cambios, y se humanizaron «haciendo algo por el curso también, por las personas que acaban de ingresar». Dialécticamente, según Vieira Pinto (1960), el trabajo supone una “aprehensión más concreta de la realidad”. Eso se puede identificar primero en su motivación para participar en la planificación del *préocupe*: «Quería saber qué se sentía al estar del otro lado de la mesa de los instructores». En otras palabras, los estudiantes estaban motivados para entender su realidad desde otra perspectiva, la del instructor. Una vez que lo hicieron, la aprehensión más compleja que tenían de su realidad transformó lo que sentían tanto hacia el plan de estudios como hacia los instructores: «Sentí que realmente pertenezco a este lugar (...) También comprendí la lucha de los instructores para hacer participar a la gente en el aula».

En este sentido, al llevar a cabo las tareas para realizar el *préocupe*, se enseñaron a sí mismos y aprendieron sobre su realidad, reconociendo que estaban “estudiando para sí mismos”. Al ser instados a tomar decisiones sobre la realización del evento y los talleres de tutoría, descubrieron que podían cambiar su realidad a través del trabajo, y el sentimiento de inadecuación parece haber desaparecido: «Creo que [la tutoría de otros] da la sensación de que esto [el espacio] es nuestro y que estando en él, haciendo uso de él, ocupándolo, podemos explorar posibilidades». Además, en el *préocupe* sentían que estaban allí «no solo para escuchar, sino que [estábamos allí] para hablar». Sin embargo, reconocieron que solo pudieron hacerlo porque lo hicieron colectivamente, abordando el tema de la fragmentación. Uno de ellos confesó que:

Para mí, lo más importante de esta experiencia fue interactuar con la gente (...) Hablar con gente de otros semestres (...) Probablemente, si no fuera por el *préocupe*, no habríamos tenido el tipo de relación que tuvimos. También creo que [cambió la relación] con ustedes, los profesores.

Una vez que tuvieron el espacio y el tiempo disponibles, su relación con los demás surgió junto con el desarrollo de su conciencia crítica.

Tras el suceso, la facultad reanudó sus actividades de forma regular e inalterada. La paralización de “estudiar para los demás” duró dos días, pero, como sostiene Vieira Pinto (1962), toda huelga es victoriosa porque siempre desarrolla la conciencia crítica de clase; por breve que sea, las personas experimentan el trabajo conjunto para actuar sobre su realidad. “Estudiar para sí mismos” en el *préocupe*

alteró profundamente la relación de las personas del comité organizador con su realidad:

Creo que [esta experiencia] fue importante para mí. Como he dicho, antes [de *préocupe*] estábamos allí solo para asistir a las clases; esta vez estábamos en ese espacio para hacer algo. Creo que también me quitó algo de miedo y timidez para hacer cosas, para pasar a la acción, para tener el valor de hacer algo.

En lo que respecta a los alumnos que asistieron, los comentarios abrumadoramente positivos y su voluntad de participar en la planificación y celebración del siguiente *préocupe* (Figura 8) también indican el ánimo de comprometerse de forma diferente con el espacio pedagógico; sin embargo, no se recogieron más datos específicos relacionados con esta iteración.

Hay dos contradicciones aparentes en este informe que nos gustaría destacar. La primera, como ya se ha mencionado, es la forma en que surgieron los *préocupe*: su primera iteración fue convocada por instructores. Esto podría representar una contradicción porque, por el hecho de atender una convocatoria de sus superiores jerárquicos —los instructores—, no habría en absoluto una subversión. Sin embargo, se trata de una comprensión peligrosa de las relaciones sociales en la educación. Específicamente, una neoliberal que busca confundir cada vez más el espacio pedagógico con el *ethos* profesional (Laval, 2019). En un examen más profundo, el “otro” del trabajo de los estudiantes no son los instructores, sino todo el sistema escolar neoliberal que puede verse personificado en el mecanismo de las evaluaciones (Spademan, 1999). Por lo tanto, en el mejor de los casos, los estudiantes y los instructores deben ser vistos como clases aliadas que luchan juntas. La segunda, es que esta huelga no impidió que los alumnos estudiaran (tanto como las huelgas no impiden todo el trabajo). Si, como sostiene Vieira Pinto (1962), la huelga aparece de manera diferente en cada coyuntura, entonces, como se muestra en la Figura 6, siempre que se realizó un *préocupe* se produjo una movilización que instanciaba la esencia pedagógica de la huelga: desarrollar la conciencia crítica de clase. Abordar esas aparentes contradicciones parece clave para caracterizar la huelga como práctica pedagógica: no como la expresión última de la conciencia crítica, sino como su propio desarrollo.

OBSERVACIONES FINALES

En este trabajo, informamos y analizamos la planificación y realización de un evento operado por estudiantes de forma autónoma, llamado *préocupe*, que pretendía abordar dos asuntos: la fragmentación del alumnado y el sentimiento de inadecuación. Desde la perspectiva estrictamente operativa del diseño gráfico, esta iniciativa fue muy exitosa por el proceso de identidad visual; junto con ello, la campaña en los me-

dios sociales se diseñó de forma colaborativa desde la ideación hasta la ejecución, de forma adecuada. Visualmente, el resultado es único y satisface las necesidades de comunicación de los *préocupe*. Además, esta experiencia restauró la fragmentación social y dispuso el sentimiento de inadecuación que sentían los estudiantes. Al empezar a trabajar por sí mismos en este proceso de toma de decisiones, los estudiantes se adueñaron del espacio pedagógico y trataron de ayudar a los demás, lo que fomentó la conciencia colectiva, como hemos mostrado a través de las citas de los estudiantes del comité organizador.

Enmarcamos esta experiencia en la discusión acerca de los conceptos de “conciencia crítica” y “trabajo” de Vieira Pinto (1960), y cómo la primera puede ser desarrollada por las clases trabajadoras a través de la huelga (1962). Las actividades curriculares regulares en el espacio pedagógico están constituidas por estudiantes que atienden a los criterios del sistema escolar —que pueden ser vistos como encarnados en las evaluaciones (Spademan, 1999)— lo que significaba que los estudiantes estaban allí “para ser calificados”. Esto caracteriza a la clase estudiantil que trabaja para otros. Sin embargo, según Vieira Pinto (1962), los estudiantes son trabajadores en formación y, por tanto, comparten la realidad existencial de las clases trabajadoras. Como tales, son capaces de dejar de “trabajar para otros” y empezar a “trabajar para sí mismos”: yendo a la huelga. En los *préocupe*, esto se tradujo en la realización de talleres basados en sus experiencias e intereses, y en la toma de los espacios pedagógicos.

Por lo tanto, una vez que su trabajo dejó de estar sometido a los criterios del sistema escolar, comprendieron que son capaces de cambiar su realidad colectivamente. En otras palabras, los *préocupe* constituyeron una movilización que instala la esencia pedagógica de la huelga y desarrolla la conciencia crítica de los alumnos.

El avance del neoliberalismo limita nuestra imaginación, nos aprisiona en un fatalismo cínico y nos deshumaniza (Freire, 1967/2020), convirtiendo a las personas en “capital humano” (Laval, 2019). Al desplegarse en la educación del diseño, el enfoque “bancario” que esto conlleva nos paraliza aún más y hace parecer que la realidad laboral precaria de la “economía gig” es la única posible (Lorusso, 2019; Woodcock & Graham, 2020). Al embeber el desarrollo de la conciencia crítica en las prácticas pedagógicas de los estudiantes, la educación en diseño podría contribuir a sus capacidades para aprehender las demandas concretas de la realidad, y actuar sobre ella. Como hemos demostrado, una forma de fomentar esto es haciendo que los estudiantes dejen de atender a los criterios del sistema escolar neoliberal y empiecen a estudiar para sí mismos. Otros estudios de pedagogía crítica en la enseñanza del diseño podrían profundizar en el papel de los instructores en el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes: ¿Cuándo ayudan los académicos a desarrollar la conciencia crítica y cuándo se oponen a ella y refuerzan los criterios del

sistema escolar? ¿Con qué frecuencia los instructores de diseño tienen en cuenta las demandas de los estudiantes y actualizan sus prácticas y planes de estudio? Iniciativas como los *préocupes* podrían desempeñar un papel importante en la mediación de estos intereses.

A pesar de lo fructífera que ha resultado esta experiencia, nuestro alcance es aconsejablemente estrecho. Las investigaciones futuras deberían tener en cuenta aspectos más amplios y diferentes tipos de datos —por ejemplo, datos demográficos como la edad, los ingresos, el lugar de residencia, etc.— para retratar las expectativas de los estudiantes y las prácticas curriculares. Asimismo, las futuras investigaciones en este ámbito podrían centrarse en diferentes aspectos de la planificación y la celebración de un evento de este tipo, proporcionando una visión más profunda de las funciones de otras personas: instructores, asistentes, coordinadores del plan de estudios, etc. Un despliegue importante sería considerar que los organizadores diseñaron para un público del que forman parte, por lo que no necesitaron recopilar datos y recursos, sino que fueron conscientes de ellos: esto puede proporcionar aspectos clave para el diseño gráfico comprometido. Asimismo, sería pertinente centrarse en las técnicas que emplean los estudiantes para tutelarse entre sí, y en cómo se relacionan con las lecciones de los instructores. Al considerar los diferentes grados personales de autoconfianza y autonomía, los estudios a largo plazo podrían centrarse en cómo se traduce esta experiencia en el resto de su vida estudiantil y en su carrera profesional. **D**

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer a los estudiantes del plan de estudios de Diseño Gráfico para las Artes Industriales del IFPE - Campus Recife, y estamos especialmente agradecidos a Beatriz Vasconcelos, Laura Linck, Régi Silva, Rodrigo Victor y Sabrina Guimarães por su *esperançar*.

REFERENCIAS

- ABDULLA, D. (2019). Radicalise Me. En F. Laranjo (Ed.), *Modes of Criticism 4: Radical Pedagogy* (pp. 4–11). Onomatopee.
- AMORIM JUNIOR, J. W. DE, SCHLINDWEIN, V. DE L. D. C., & MATOS, L. A. L. DE. (2018). O trabalho do professor EBTT: Entre a exigência do capital e a possibilidade humana. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(3), 1217–1232. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11894>
- ANGELON, R., & VAN AMSTEL, F. (2021). Monster Aesthetics as an Expression of Decolonizing the Design Body. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 20(1), 83–102. https://doi.org/10.1386/adch_00031_1
- CIPRIANI, C. (2018). Princípios do conceito de consciência em Vieira Pinto: Possíveis diálogos com a obra teórico-pedagógica de Paulo Freire. *Anais Das Reuniões Regionais Da ANPED. Presented at the XII ANPED-SUL: Educação, Democracia e Justiça Social, Rio de Janeiro*. http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2535-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

- ELZENBAUMER, B. (2013). *Designing Economic Cultures: Cultivating Socially and Politically Engaged Design Practices Against Procedures of Precarisation* [Disertación Doctoral, Goldsmiths, University of London]. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/9920/>
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield.
- FREIRE, P. (2020). *Educação como prática da liberdade* (48° ed.). Paz e Terra.
- GIELEN, P., & BRUYNE, P. D. (Eds.). (2012). *Teaching Art in the Neoliberal Realm: Realism versus Cynicism*. Valiz.
- GONZATTO, R. F. (2018). *Usuários e produção da existência: Contribuições de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire à interação humano-computador* [Disertación Doctoral, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/3794>
- GONZATTO, R. F. (2022). *Consciência ingênua e crítica em Vieira Pinto e Paulo Freire* [Presentación] <https://www.slideshare.net/gonzatto/conscincia-ingnuua-e-critica-em-vieira-pinto-e-paulo-freire-atualizado>
- HOOKS, BELL. (2020). *Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática* (B. Libanio, Trad.). Elefante.
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R., & NIXON, R. (2014). *The Action Research Planner*. Springer.
- LARANJO, F. (2017). *Design as Criticism: Methods for a Critical Graphic Design Practice* [Disertación Doctoral, University of the Arts London]. <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/12027/>
- LARANJO, F. (Ed.). (2019). *Modes of Criticism 4: Radical Pedagogy*. Onomatopee.
- LAVAL, C. (2019). *A escola não é uma empresa* (2da ed.). Boitempo. <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/detalhe/890/a-escola-nao-e-uma-empresa>
- LEI NO 11.892. INSTITUI A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, CRIA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. (2008). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- LINDGREN, J. (Ed.). (2018). *Extra-curricular: On and Around the Topic of Self-organized Learning, Curriculum, Experiments, and Alternatives in Graphic Design Education*. Onomatopee.
- LORUSSO, S. (2019). *Entrepreariat: Everyone is an Entrepreneur, Nobody is Safe*. Onomatopee.
- SPADEMAN, T. B. (1999). Radical Pedagogy and the Logic of Assessment. *The Radical Teacher*, 56, 26–29.
- VIEIRA PINTO, Á. (1960). *Consciência e realidade nacional: A consciência crítica*. Ministerio da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
- VIEIRA PINTO, Á. (1962). *Por que os ricos não fazem greve?* Civilização Brasileira.
- WALLACE, C. (2008). Critical Pedagogy. En G. McCulloch & D. Crook (Eds.), *The Routledge International Encyclopedia of Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315830674>
- WOOD, L. (2020). Introduction. En L. Wood & B. Haylock (Eds.), *One and Many Mirrors: Perspectives on Graphic Design Education* (pp. 6–12). The Physics Room.
- WOOD, L., & HAYLOCK, B. (Eds.). (2020). *One and Many Mirrors: Perspectives on Graphic Design Education*. The Physics Room and Occasional Papers.
- WOODCOCK, J., & GRAHAM, M. (2020). *The Gig Economy: A Critical Introduction*. Polity.