

Políticas pedagógicas para las políticas de diseño*

Luis Antonio Rivera Díaz

Universidad Autónoma Metropolitana

Teoría y Análisis

Instaurar políticas de diseño en nuestro país requiere de una condición previa y necesaria: contar con políticas pedagógicas en el campo de la educación superior del diseño que soporten la materialización de aquéllas en las acciones futuras de los gobiernos, las empresas, las instituciones y todos los actores sociales que conciban al diseño como uno de sus principales motores. Este artículo propone un bosquejo de dichas políticas, con base en la experiencia acumulada a lo largo de dos décadas de trabajo con las instituciones de educación superior que conforman la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico (Encuadre, A.C.), expondré primero las premisas para el análisis diagnóstico del estado actual que guarda la enseñanza superior del diseño gráfico; en segundo término, presentaré el propio diagnóstico y concluiré con el esbozo de ciertas políticas generales.

Implementing design policies in our country has as necessary and primary requirement having pedagogical policies in the superior education of design. These pedagogical policies must support the creation of design policies in the actions carried out by the governments, institutions and social stakeholders that deem design as one of their main goal. This article proposes a draft of such policies, based on the experience obtained during two decades of work with the institutions of superior education members of the Mexican Association of Schools of Graphic Design (Encuadre, A.C.). First we shall underline the premises for the assessment analysis of the current state of the education in graphic design in institutions of superior education; then, I shall present my own assessment and, finally we shall conclude drafting some general guidelines.

PREMISAS PARA UN DIAGNÓSTICO: LOS FINES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y EL ESTADO DE DESARROLLO DE LA DISCIPLINA

Los retos actuales que se plantean a la universidad, tanto por su propia dinámica histórica como por diversos actores sociales, deben ser tomados en cuenta por todas las disciplinas que aspiran a mantener su carácter universitario. En su origen medieval, las universidades fueron centros de docencia y no fue sino hasta el siglo XIX que se convirtieron, además, en espacios donde se realizaba investigación y construía conocimiento. En el siglo pasado, las universidades se abrieron a la influencia de las demandas del Estado y las empresas, con lo cual se convirtieron en organizaciones complejas que, además de transmitir y construir conocimientos, son obligadas a formar profesionistas eficientes con relación al mercado de trabajo: "... desde esta perspectiva la formación universitaria se orienta a los servicios personales en áreas como medicina, el derecho o la psicología. Pero también incluyendo esas áreas, a las funciones de *analistas simbólicos* que requiere la nueva sociedad del conocimiento, solucionadores de problemas sociales de impacto masivo, en ocasiones inmediato".¹ Por lo tanto el desafío actual

¹Miguel Ángel Campos, "Las universidades como organiza-

para la universidad es doble, ya que por un lado no puede dejar de formar egresados que otorguen servicios que respondan a intereses particulares pero, por otro, debe garantizar que los estudiantes aprendan a enfrentar problemas sociales e intervenir en éstos para crear soluciones que beneficien a las comunidades. En esta perspectiva, las instituciones universitarias deben evitar convertirse en simples formadoras de maquilladores profesionales y, por el contrario, garantizar la formación de analistas simbólicos. Para tal labor deben: "... orientar la formación profesional hacia un perfil centrado en la *investigación* (desarrollo de habilidades), la *creatividad* (desarrollo de aptitudes) y la *capacidad de emprender* (desarrollo de intereses)".²

Lo anterior se inserta, además, en una lógica más amplia, la de la sociedad del conocimiento. Actualmente, la universidad es un actor más en esa sociedad. La producción de ciencia, que en su seno gesta, se debe a una dinámica de negociación entre sus fines internos y factores externos; el conocimiento no es fruto de modelos lineales sino interactivos. Estamos abandonando un modelo donde los problemas a investigar se definen en el campo académico, por otro donde las investigaciones se producen en el contexto de su aplicación; donde las formas de organización regidas por la normatividad de cada disciplina, dejan su lugar a otras donde lo propio es la heterogeneidad de lo transdisciplinario; si antes el conocimiento producido en las universidades se transmitía en publicaciones académicas que eran validadas por los propios núcleos de profesores, en la nueva lógica de trabajo el control de calidad pasará por criterios sociales, económicos, ambientales y políticos; y si antes la universidad no era responsable de las implicaciones sociales del cono-

ciones complejas y compromisos académicos actuales", en *Revista Intercontinental de psicología y educación*, segunda época, vol. v, núm. 1, uic, México, 2003, p. 63.

²*Íd.*

cimiento, ahora serán evaluadas, precisamente, por la pertinencia social de los saberes en ella contruidos.³

En esta lógica, las universidades deben responsabilizarse, junto con otros actores sociales, de convertir al conocimiento en innovación: "El conocimiento que las organizaciones usan proviene de diferentes *tipos de conocimiento* (científico, tecnológico, legal, etc.) *cuya integración* crea algo único en la forma de *innovación*; tal conocimiento tiene *carácter colectivo* (que no resulta de la simple suma de piezas de conocimiento) y requiere *comunicación*".⁴ Es decir, innovar conocimiento es más complejo que informar conocimiento; mientras que para esto último es suficiente con copiar o reproducir, para innovar es necesario integrar cognitivamente diversos conocimientos y luego volverlos susceptibles de ser comunicados o transferidos. Lo anterior profundiza en las implicaciones de lo transdisciplinario y lo social en la vida universitaria, en el sentido de que para volver realidad esto, es necesario el ejercicio continuo del pensamiento integrador y el esfuerzo por comunicar lo pensado a otros, especialmente los que no pertenecen a las comunidades universitarias.

De lo anterior pueden derivarse consecuencias importantes para las escuelas de diseño gráfico, en tanto éstas forman parte de la institución universitaria. Para empezar, es inevitable y apremiante que la investigación, con los conocimientos, habilidades y destrezas que conlleva, se arraigue en la cultura académica de nuestras escuelas. Aunado a lo anterior es fundamental que, al mismo tiempo, amplíemos las fronteras de nuestra disciplina, también las volvamos permeables, abiertas a

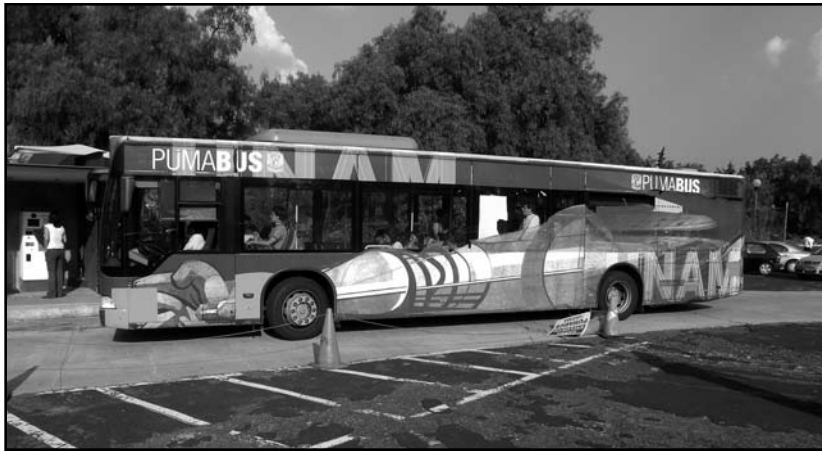
³Rosalba Casas y Jorge Dettmer, "Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras", en Valenti, Casalet y Avaro (coords.) *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*, Flacso-México, Plaza y Valdés, México, 2008, pp. 26-29.

⁴*Ibíd.*, p. 29.



educación

* Este artículo se deriva de mi participación en el foro de diseño convocado por el Conaculta y la EDINBA en septiembre de 2008. Mi intervención fue hecha en representación de la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico, Encuadre.



desarrollo

otros discursos disciplinarios; de la mano con esto, debemos ampliar el espectro social de los problemas que abordamos en nuestras aulas y volver hacia la innovación el núcleo de nuestro quehacer, porque en la raíz del diseño está el afán por democratizar el conocimiento, haciéndolo asequible a grandes núcleos sociales.

Es importante en este momento precisar los fines educativos que, en la lógica que hemos venido planteando, deben tener todos los programas universitarios. Hace más de una década fue muy difundido, entre muchas de nuestras universidades, el llamado "Informe Delors",⁵ con el cual la UNESCO proponía una agenda básica para el siglo XXI a todas las instituciones educativas del mundo. En este documento se afirmaba que todo programa pedagógico debe garantizar que los alumnos adquieran los instrumentos de la comprensión, esto es, que *aprendan a conocer*; que *aprendan a hacer* para que puedan influir en el propio entorno y que *aprendan a vivir juntos* para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.⁶ Desde este enfoque, la enseñanza basada en contenidos debe ser desplazada por una centrada en el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas. Es decir, los contenidos son el medio gracias al cual los estudiantes aprenden a pensar, a hacer y a estar con los demás, sobre todo con los diferentes. Lo anterior debe volverse prioritario para cualquier programa educativo y

⁵Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, 1996.

⁶Álvaro Marchesi, *Sobre el bienestar de los docentes*, Alianza, Madrid, 2007.

los de educación superior no son la excepción. Si vinculamos lo dicho en párrafos anteriores con esto último veremos cómo la integración de conocimientos y la capacidad de comunicar éstos depende no sólo del dominio de contenidos, sino sobre todo de la adquisición de *destrezas cognitivas*. Así, un estudiante universitario debe poseer destrezas que le permitan *investigar y analizar un asunto problemático*, como formular hipótesis, recopilar pruebas, comprobar predicciones y diseñar experimentos; *apropiarse de destrezas de razonamiento* que le permitan coordinar, extender y defender conocimientos; debe ser *competente para formar conceptos* y organizar información difusa en categorías o grupos manejables; por último, debe dominar *destrezas de traducción* para mantener significados a pesar de los cambios de contexto.⁷ La propuesta es que una ruta posible para el desarrollo de tales destrezas puede darse a partir de una didáctica que se base en la investigación.⁸ En este sentido, los planes de estudio y los programas ahí contenidos deben organizarse en torno a la estructura básica de la investigación: preguntas, bases teóricas, procedimientos sistemáticos y resultados. Las *preguntas* como el medio para la búsqueda de soluciones a problemas teóricos, metodológicos o empíricos; *las bases teóricas* para obtener los fundamentos sobre los que descansa la discusión acerca de dichas preguntas; los *procedimientos sistemáticos* para procesar y analizar la información sobre el problema de estudio y los *resultados* para interpretar, inferir o evaluar las conclusiones obtenidas.

Expuesto lo anterior, estoy en condiciones de realizar una serie de inferencias que permitirán construir premisas para el posterior análisis comparativo, necesario éste para la evaluación diagnóstica:

⁷Matthew Lipman, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Gedisa, Barcelona, 1996, p. 56.

⁸En este punto me baso en la experiencia de la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental y el Programa de Desarrollo de Habilidades con base en la Investigación. Véase *Cuaderno de guías didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento con base en la investigación*, UIC, México, 2005.

a) La formación de *analistas simbólicos* requiere orientar la educación de los estudiantes universitarios hacia el desarrollo de competencias relacionadas con la *investigación* y la creación de *destrezas cognitivas*.

b) Si se quiere que los egresados de las universidades sean capaces de convertir *conocimientos en innovación* es necesario desarrollar en los estudiantes destrezas cognitivas que les permitan *organizar estructuras conceptuales y traducir información de un contexto a otro* manteniendo y enriqueciendo los significados.

c) Asimismo, el *carácter colectivo del conocimiento* vuelto innovación, requiere que la formación de estudiantes que sepan *vivir con los otros* (especialmente los diferentes).

d) Por último, el *carácter transdisciplinario del conocimiento* requiere que los estudiantes dominen destrezas de razonamiento para *coordinar, extender y defender conocimientos*.

Más adelante explicaré cómo un modelo como el anterior puede funcionar en un ámbito como el de los llamados talleres de diseño. Con lo dicho hasta aquí se tiene un primer núcleo de premisas para el diagnóstico. Es decir, de forma muy sintética se ha presentado un deber ser educativo que luego se comparará con el estado actual de la pedagogía del diseño gráfico. A continuación un *segundo insumo para el diagnóstico y es el que tiene que ver con el estado del arte*.

Los que hemos sido parte de la experiencia académica de la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico (Encuadre, A.C.) durante los últimos 18 años, podemos constatar una suerte de desplazamiento del foco de interés de las discusiones sobre el ser del diseño gráfico. En efecto, hace casi dos décadas el debate se centraba en la configuración o construcción formal y en los congresos predominaban las conferencias que mostraban imágenes de objetos de diseño. Sin embargo, con el paso del tiempo, el interés por la forma misma fue desplazado por otro cuya cuestión central son las relaciones que se pueden establecer, a través de los objetos, entre distintas racionalidades; es decir, el interés por las interacciones desplazó el interés por los objetos. Esto no fue casual: por un lado, la democratización de las computadoras y su consecuente instalación como



el medio idóneo de producción de mensajes provocó la ilusión de que diseñar estaba al acceso de cualquiera, toda vez que, al menos en términos relativos, ya no era importante el dominio de habilidades visomotrices para diseñar y esto condujo a cuestionar la pertinencia de la existencia de programas de educación superior de esta disciplina; por otro, y como reacción a este reduccionismo, un núcleo relevante de universidades, a través de foros organizados por Encuadre, discutía las bases epistemológicas del diseño gráfico. A estos espacios fueron invitados personajes del medio profesional y académico nacional e internacional: Gui Bonsiepe, Ives Zimmermann, Norberto Chaves, Jean Marie Klinkenberg, Jorge Frascara, Richard Buchanan, Víctor Margolín, Ana Calvera, Raquel Pelta, Luciano Cassisi, César González, Gerardo Kloss, Abelardo Rodríguez, Román Esqueda, Francisco Calles, Alejandro Tapia y Óscar Salinas, entre muchos otros, quienes cooperaron de manera significativa en la apertura de nuevas rutas de discusión y argumentación sobre la disciplina.⁹ Hablar de los usuarios, de la influencia de la tradición histórica en la conformación del discurso diseñístico, de la relación de este último con el contexto histórico y social, del poder persuasivo de las intervenciones de los diseñadores o de la interdisciplina y la sustentabilidad se fue convirtiendo en costumbre en las reuniones. Evidentemente, cada universidad o cada núcleo de académicos fueron construyendo

⁹Una muestra relevante de estas disertaciones puede revisarse en la revista de la Asociación, disponible en: www.encuadre.org

disciplina



sus inferencias derivadas de estas discusiones. El objetivo en esta parte del escrito es mostrar las conclusiones a las que hemos llegado varios académicos que participamos en diversos niveles, y a lo largo de todo este tiempo, en diferentes universidades y en Encuadre:

a) El diseño gráfico es un artificio para intervenir en la vida de la gente. Por lo tanto, las acciones de los diseñadores tienen implicaciones sociales y éticas.¹⁰

b) Para que la gente interactúe con los objetos de diseño, éstos deben tener la capacidad de generar experiencias significativas.¹¹ El requisito para que esto suceda es la construcción de discursos que interpreten correctamente las necesidades de los usuarios y las características de sus contextos sociales e históricos. En este sentido, una destreza fundamental de los diseñadores es la que los hace competentes para traducir correctamente en discursos gráficos, la

¹⁰Richard Buchanan, *Dignidad y derechos humanos: un diseño centrado en lo humano*, disponible en: www.encuadre.org/revista

¹¹Víctor Margolín, *Las políticas de lo artificial*, Designio, México, 2005.

información obtenida sobre dichos usuarios y sus contextos.

c) Las destrezas de interpretación y traducción vienen a llenar el vacío conceptual del término creatividad. Éste ha perdido su utilidad y en su lugar proponemos el de invención. Desde nuestra perspectiva lo inédito no existe; en todo caso, los diseñadores reinventan los discursos: “de la nada sólo sale nada” y “todo lo que no es tradición es plagio”. El diseño es una actividad que siempre juega con la tensión entre la tradición y la vanguardia y por tal razón, lejos de necesitar una teoría de la creatividad, los diseñadores requieren de una que dé cuenta del uso específico de los tópicos en esta disciplina.¹²

d) Los objetos son sólo el medio para que sucedan otras cosas. Así, la evaluación del diseño tendrá que dar cuenta de las implicaciones sociales, económicas y culturales de los objetos y no sólo de las características estéticas de sus formas o de los componentes de sus materiales.

e) El diseño es una actividad en la que intervienen diversos agentes sociales. Es cosa pública y, por ende, su ámbito es también el de la política. Si la retórica fue el instrumento de la democracia de la *polis* griega, el diseño lo puede ser en las sociedades complejas actuales. En esta lógica el diseño gráfico debe aspirar a ser una actividad humana orientada al mantenimiento, la modificación o el enriquecimiento de los acuerdos sociales que cooperen al bien común.¹³

Una forma de sintetizar los puntos anteriores es a través del esquema de ciclo de producto, con el cual podemos dar cuenta de los factores a consi-

¹² Véase <http://topicaydiseno.blogspot.com>, de Mariana Ozuna y Richard McKeon, *La creatividad y el lugar común*, en: www.encuadre.org/revista

¹³ Sobre la relación ente la retórica antigua y el diseño contemporáneo recomiendo: Daniel Gutiérrez, *Voces del diseño desde la visión de Aristóteles*, Encuadre-UIA León, México, 2008.

derar, ya sea en el diseño de un libro, de un sitio web, de una marca o en la señalización de una carretera. El ciclo incluye *concepción, planeación, proyecto, fabricación, distribución, venta-adquisición, uso y eliminación o descarte*. En este sentido, para autores como Margolín,¹⁴ el papel central del usuario y del ecosistema obligan al diseñador a invertir cantidad y calidad de tiempo en la concepción y la planeación del producto; asimismo, para el historiador y teórico brasileño Rafael Cardoso,¹⁵ la fase de concepción debe incluir la comprensión de la tradición, de la historia, pero al mismo tiempo, debe pensarse en las formas de uso y de eliminación (punto en el que se vuelven relevantes conceptos tales como sustentabilidad, reciclaje, reaprovechamiento o la resignificación). Tal énfasis en la concepción no debe distraernos de que la destreza básica del diseñador es incluir, como núcleo de la actividad proyectual, aspectos como los mencionados por estos dos autores. Sin embargo, no puedo dejar de mencionar que dicho énfasis recuerda, a la vez, una frase del maestro Rubén Fontana, para quien diseñar tiene que ver con la capacidad de prever las acciones. Este párrafo muestra que tanto el proyecto de diseño como la fabricación o manufactura de éste se encuentran inmersos en una lógica de trabajo mucho más amplia. La discusión sobre esto forma ya parte esencial del estado del arte de la disciplina.

DIAGNÓSTICO

Un posible punto de entrada para realizar este análisis comparativo es el documento denominado “Los resultados de la evaluación diagnóstica”, elaborado por el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (CADU) de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Enseñanza Superior (CIEES).¹⁶ El CADU, después de haber evaluado 13 programas de diseño gráfico y

¹⁴ Víctor Margolín, *op. cit.*, pp. 59-86.

¹⁵ Notas del seminario “Diseñar para un mundo complejo”, impartido por Rafael Cardoso en la UAM Xochimilco del 2 al 4 de julio de 2008.

¹⁶ El documento puede consultarse en línea: www.ciees.edu.mx (consultado el 7 de julio de 2008).



diseño de la comunicación gráfica (lo cual corresponde a 70% de las IES públicas), concluye que los planes y programas presentan rigidez curricular, que prevalece un conductismo que marca los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en la evaluación del desempeño de los estudiantes prevalecen las apreciaciones subjetivas de los profesores y que, en general, los planes de estudio son inconsistentes y coyunturales y que toda esta situación se debe a la ausencia de investigación en las instituciones: “... es notable la baja o casi nula participación en programas de investigación, aun considerando que, en diversas universidades públicas, la figura contractual docente es de profesor investigador; [...] el hecho de que a nivel nacional la formación académica de esta planta docente es en una alta proporción de licenciatura”.¹⁷ A los juicios anteriores habría que agregar el que aparece en otro diagnóstico elaborado por el CADU y que se refiere concretamente al posgrado: “la mayoría de los posgrados esbozan algunas líneas de investigación, pero no cuentan con un proyecto detallado que sustente dichas líneas”.¹⁸

De acuerdo con lo anterior enfrentamos entonces un primer juicio crítico, ya que en un medio universitario donde, como ya se ha visto, se impo-

¹⁷ *Ibid.*, p. 52.

¹⁸ Rojas Caldelas, *Diagnóstico del postgrado y la investigación en arquitectura, diseño y urbanismo*, CIEES, México, mayo de 2000, p. 11, disponible en: www.ciees.edu.mx

nen modelos educativos basados en la estructura de la investigación, donde dichos modelos deben formar analistas simbólicos y personas capaces de innovar conocimientos, el estado actual de la investigación en las escuelas es un obstáculo muy alto para la consolidación del diseño gráfico como disciplina universitaria.

Aunando a lo anterior, puede decirse que el propio CADU es una muestra significativa de la exclusión de la investigación de los usos y costumbres de la vida universitaria de las escuelas. Me refiero a lo siguiente: dentro de los materiales de apoyo a la evaluación educativa que ofrecen los CIEES, aparece un texto denominado “Criterios y parámetros del marco de referencia del CADU” cuyo fin es apoyar las tareas de los evaluadores de este comité, fortaleciendo las bases teóricas de su trabajo y enriqueciendo sus criterios e instrumentos de evaluación; pues bien, en dicho documento aparecen criterios relativos a la historia del programa, a la planta académica, a los estudiantes, etc., pero no aparece ningún criterio de evaluación derivado del estado del arte de la disciplina. Esto es, el comité a través del cual el gobierno federal evalúa la enseñanza superior del diseño gráfico del país no posee parámetros de evaluación relacionados con las particularidades epistemológicas de esta disciplina y, por lo tanto, los diagnósticos emitidos por los CIEES, en el ámbito del diseño gráfico, no contendrán juicios de valor sobre la pertinencia de los contenidos académicos de los distintos planes de estudio. Esta circunstancia es totalmente congruente con lo hallado por el propio CADU, ya que es una manifestación clara de que la investigación no forma parte de los usos y costumbres de esta disciplina.

Por su parte, en Encuadre se llevó a cabo una investigación¹⁹ que reveló disfunciones acadé-

micamente relevantes. Un estudio cualitativo, llevado a cabo en 2003, mostró que los estudiantes del país, en términos generales: 1) no son capaces de producir imágenes distintas a las prototípicas; 2) que la educación humanista sólida es una condición necesaria para el desarrollo del potencial creativo; 3) que las acciones de producción de imágenes son realizadas de manera automática y sin que las preceda una deliberación previa que ayude al estudiante a comprender las características específicas de cada situación de diseño. Este dato muestra una distancia muy grande entre lo que estamos haciendo en las escuelas y lo que demandan actualmente la sociedad y la cultura a la institución universitaria, pues lo que Esqueda y Sierra encontraron es que no se están formando estudiantes preparados para establecer vínculos con sus pares de otras disciplinas y tampoco educando jóvenes que puedan comprender y afrontar situaciones problemáticas, sino sólo maquiladores de imágenes.

Un lúcido ensayo del investigador inglés Nigel Whiteley²⁰ ayuda en este momento al esfuerzo diagnóstico. Para este autor, los diversos enfoques que existen para la formación de los diseñadores gráficos en muchas universidades del orbe, tienen una raíz problemática común: la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica. En general es frecuente encontrarnos con una relación estilo amalgamación, donde pareciera que ambas, teoría y práctica, son lo mismo y, por ende, pierden toda su especificidad. Esta forma ha generado egresados que se mueven en alguno de los siguientes conceptos: diseñadores formalizados, diseñadores teorizados, diseñadores politizados, diseñadores consumistas y diseñadores tecnológicos. Los formalizados son aquellos

México.

²⁰ El autor es profesor titular del Departamento de Arte de la Universidad de Lancaster, Inglaterra. El texto al que hacemos mención se denomina “El diseñador valorizado” y puede encontrarse en: www.mexicanosdiseñando.org.mx.

¹⁹ Un reporte amplio de dicha investigación puede revisarse en Esqueda y Sierra, “El papel de la educación universitaria en el desarrollo de la creatividad del estudiante de diseño gráfico”, en *Revista Encuadre*, año 2004, Vol. 2, núm. 5, Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico,

que reciben una educación reduccionista que se enfoca solamente a la “cuestión de la función utilitaria, de materiales, de métodos de construcción, de forma y proporción”²¹ y que ven a las clases de teoría e historia como un mal necesario y una pérdida de tiempo. En el otro extremo, el diseñador teorizado recibe una formación que lo paraliza al enfrentar problemas porque no puede vincular o poner en juego las teorías que aprende en el trabajo práctico de los talleres de diseño. El diseñador politizado ha evolucionado de la izquierda hacia la militancia verde o ecologista, pero ha conservado su dogmatismo, que vuelve su formación simplista e ingenua; aunque, justo es decirlo, sigue siendo una oposición importante al enfoque formador de diseñadores consumistas; éstos subordinan todo a las que llaman las realidades del mercado, lo importante es vender para que la gente consuma, aunque el mundo se llene de basura y de objetos tan efímeros como inútiles. Por último y asociado al consumista, Whiteley ubica al diseñador tecnológico donde lo que importa es que el objeto diseñado sea realizado con tecnología de punta, es decir, la pregunta sobre el ¿cómo? oculta o de plano elimina las preguntas sobre el ¿para qué?, ¿para quién? y ¿por qué? El diseñador tecnológico sabe la respuesta, pero, ¿cuál es la pregunta?²² En los hechos, ninguno de los enfoques mencionados prevalece absolutamente sobre los otros, sino que, dependiendo de la historia de cada escuela, alguno o algunos predominan sobre los demás sin que éstos desaparezcan. Ante tal estado de cosas, Nigel Whiteley propone el concepto *diseñador valorizado*, mismo que nos ayudará en la parte propositiva de la argumentación. Lo que resulta evidente de acuerdo con lo dicho hasta aquí, es que ninguno de los enfoques formativos enunciados por este investigador soluciona los problemas que se plantean a las instituciones,

²¹ Nigel Whiteley, *op. cit.*, p. 2.

²² *Ibid.*, p. 5.



tanto desde la dinámica actual de la institución universitaria, como desde la perspectiva actual del estado del arte de la disciplina.

PROPUESTA

Como dije al inicio de este escrito, no podemos plantear políticas de diseño efectivas sin proponer en paralelo políticas pedagógicas para esta disciplina. Éstas se resumen en cuatro líneas: 1) la investigación como centro de la actividad académica; 2) instaurar prácticas proyectuales integrales en los talleres; 3) instaurar formas de trabajo interdisciplinarias en la formación de los estudiantes; 4) promover el desarrollo de destrezas básicas.

1. *La investigación como el centro de la actividad académica.* A lo largo de las últimas dos décadas, organizaciones como Encuadre y los CIEES han hecho evidente que la principal debilidad de las escuelas superiores de diseño gráfico es la falta de investigación. En el caso de Encuadre y de manera enfática en los últimos 10 años, los diversos foros académicos han mostrado no solamente dicha carencia, sino que han avanzado en la propuesta de líneas o rutas posibles de investigación. En estos espacios he constatado el importante crecimiento que ha tenido el posgrado en la disciplina y el impacto de esto en las discusiones académicas ha comenzado a sentirse positivamente. De manera paralela, las publicaciones especializadas se han incrementado; como muestra basta decir que Encuadre ha editado y coeditado, en los últimos seis años, 10 libros y que los 16 volúmenes de su revista han publicado trabajos de más de 40 investigadores mexicanos

propuesta

y extranjeros. Esto es definitivamente un avance significativo. Sin embargo, el reto actual radica en instaurar la investigación como parte esencial de la vida académica cotidiana de los estudiantes y los profesores. A este respecto propongo que se utilice la estructura o plataforma de trabajo de la investigación para la organización de los cursos, programas y planes de estudio. Dicha propuesta implica una organización didáctica que responda a la lógica de trabajo de la investigación,²³ desde los primeros hasta los últimos semestres. Los diversos cursos deberán ser organizados con base en los siguientes elementos:

-*Preguntas* como medio de búsqueda de soluciones a problemas teóricos, metodológicos o empíricos, es decir, ¿qué quiero saber, producir o determinar?

-*Bases teóricas* en las cuales se fundamente la discusión acerca de dichas preguntas, para determinar qué explicaciones o especificaciones son pertinentes para fundamentar el proceso.

-*Procedimientos sistemáticos* congruentes con dichas preguntas y bases, mediante los cuales se obtiene, procesa y analiza información sobre el problema de estudio, con objeto de definir qué procedimientos seguir y qué medios utilizar.

-*Resultados* que pueden dar respuestas a las preguntas buscadas, que incluyan el cómo interpretar, inferir o evaluar las conclusiones obtenidas. Es decir, los contenidos de enseñanza dejan de ser el centro de la actividad pedagógica convirtiéndose en un insumo subordinado a la lógica de trabajo de la investigación.

2. *Instaurar prácticas proyectuales integrales en los talleres.* Considero que un modelo como el propuesto arriba es perfectamente compatible con la dinámica de trabajo proyectual de los talleres de diseño de las escuelas.

²³ La propuesta está tomada de una experiencia exitosa en su aplicación en el campo académico del diseño gráfico. Véase Miguel Ángel Campos, *Programa de Desarrollo de Habilidades con base en la Investigación*, Universidad Intercontinental, México, 2005.

Instaurar la investigación como centro de la actividad académica de las escuelas implica comprender la relación entre la teoría y la práctica en el diseño gráfico: los conceptos son instrumentos para conseguir propósitos prácticos y un diseñador sofisticado o *valorizado*²⁴ debe ser capaz de realizar una reflexión crítica, pero también ser creativo al enfrentar un proyecto; debe prever las implicaciones de sus acciones y hacerse responsable de éstas.

La práctica proyectual de los talleres debe considerar todas las variables que intervienen en el ciclo de vida de un producto, pero sin perder de vista que la responsabilidad del diseñador está en la configuración, en la proyectación, en una palabra, en el *diseño del producto*. El estudiante debe aprender a diseñar de forma integral y, por ende, el profesor proponerle proyectos que le obliguen a realizar actividades de concepción o intelección en los que piense en las características de las demandas de las personas o comunidades que requieren sus servicios, en las personas o usuarios que serán los directamente afectados por sus acciones, en la sustentabilidad económica, ecológica y cultural de sus productos.

3. *Instaurar formas de trabajo interdisciplinarias en la formación de los estudiantes.* Una práctica proyectual de tal naturaleza requiere que profesores y estudiantes aprendan formas de trabajo interdisciplinarias. Esto tiene como condición necesaria la formación dialógica para que los estudiantes aprendan a expresar sus puntos de vista y escuchar con atención prudente a los otros, sobre todo de los diferentes.

Por lo tanto, los alumnos deben dominar los argumentos de su profesión, pues serán su pasaporte de entrada a territorios argumentativos diferentes y deberán poseer actitudes de respeto y tolerancia hacia los puntos de vista diferentes

²⁴ Concepto que propone Nigel Whiteley en lugar de aquéllos que él mismo critica en el documento que ya he aludido páginas atrás.

puesto que sólo así serán escuchados. Somos porque somos con el otro.

4. *Desarrollo de destrezas básicas*. Nada de lo anterior será posible si las escuelas no garantizan que los estudiantes dominen destrezas básicas: leer y escribir de manera correcta para expresar con claridad sus ideas y para ser capaces de comprender otros discursos cabalmente.

Instaurar políticas de diseño en un país no es tarea fácil. Requiere el reconocimiento del valor de la disciplina por parte de núcleos sociales, económicos, culturales, artísticos, gubernamentales y empresariales; sin embargo, lograr dicho reconocimiento será posible en la medida en que se abandone el aislamiento, participando activamente en las discusiones de los problemas nacionales. Para tal labor es fundamental que el gremio consolide su discurso, no para imponerlo, sino para tener un valor de cambio en el diálogo con los otros sectores. En ese trayecto, deberá demostrar que el diseño es necesario porque es un instrumento indispensable para dichos sectores en tanto logra socializar o democratizar sus discursos, poniéndolos al alcance de todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Desde el diseño de los libros ilustrados, pasando por la odisea de los tipos móviles y la consecuente expansión del conocimiento, hasta las configuraciones de sitios web o de videojuegos, los diseñadores no han hecho otra cosa que cooperar significativamente con el intercambio de discursos, influyendo así en la politización de las personas, esto es, en su humanización. Construyamos una educación al nivel de esta tarea.

FUENTES

Bibliografía

- Campos, Miguel Ángel, Programa de Desarrollo de Habilidades con base en Investigación, UIC, México, 2005.
- , “Las universidades como organizaciones complejas y compromisos académicos actuales”, en *Revista Intercontinental de psicología y educación*, segunda época, vol. V, núm. 1, UIC, México, 2003.
- Casas Rosalba y Jorge Dettmer, “Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras”, en Valenti, Casalet y Avaro (coords.), *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*, Flacso-México, Plaza y Valdés, México, 2008.
- Cuaderno de guías didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento con base en la investigación, UIC, México, 2005.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, 1996.
- Esqueda y Sierra, “El papel de la educación universitaria en el desarrollo de la creatividad del estudiante de diseño gráfico”, en *Revista Encuadre*, vol. 2, núm. 5, Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico, México, 2004.
- Gutiérrez, Daniel, *Voces del diseño desde la visión de Aristóteles*, Encuadre-UIA León, México, 2008.
- Limpan, Matthew, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- Marchesi, Álvaro, *Sobre el bienestar de los docentes*, Alianza, Madrid, 2007.
- Margolín, Víctor, *Las políticas de lo artificial*, Designio, México, 2005.

Otras fuentes

- Buchanan, Richard, *Dignidad y derechos humanos: un diseño centrado en lo humano*, en www.encuadre.org/revista
- Ozuna, Mariana y Richard McKeon, *La creatividad y el lugar común*, en www.encuadre.org/revista
- Rojas, Caldelas, *Diagnósticos del posgrado y la investigación en arquitectura, diseño y urbanismo*, CIES, México, 2000, en www.cies.edu.mx
- Whiteley, Nigel, “El diseñador valorizado”, en www.mexicanosdiseñando.org.mx
www.cies.edu.mx
www.encuadre.org