

Desafíos para la **Pedagogía del Diseño** en México

Luis Antonio Rivera Díaz

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

El diagnóstico sobre el estado actual de la educación superior del diseño en nuestro país, que hemos realizado desde el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (Comaprod), nos permite enunciar, a nivel de bosquejo, los principales retos o desafíos que afrontará la pedagogía del diseño en la próxima década. El presente artículo muestra, en primera instancia, cómo es que ha sido elaborado dicho diagnóstico para argumentar acerca de los retos que se infieren de dicha argumentación, así mismo los principales puntos de la agenda educativa de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES).

Palabras clave: Didáctica / Agentes / Métodos /

Contenidos / Investigación / Diseño / Interdisciplina / Interdependencia.

The diagnosis of the current state of higher education of design in our country carried out at in the Mexican Council for Accreditation of Design Programs (Comaprod) allows us to state, as first approach, the main challenges that design education will face in the next decade. This article shows, first, how the diagnosis was made so as to argue about the challenges inferred from said diagnosis and, second, the main points of the educational agenda of the Higher Education Institutions (IES).

Keywords: Teaching / Agents / Methods / Contents /

Research / Design / Interdisciplinarity / Interdependence.

DIAGNÓSTICO Comaprod

Toda evaluación diagnóstica se realiza a partir de la asunción de posturas ideológicas o premisas sobre la realidad, objeto del esfuerzo diagnóstico. En nuestro caso, procedimos partiendo de la interpretación de las recomendaciones cualitativas¹ que realizaron los pares evaluadores del Comaprod a 10 programas de diseño gráfico, 10 programas de diseño industrial, un programa de diseño de interiores, uno de diseño textil, uno de diseño de moda y un último de diseño de espacios y ambientación; en total, 24 programas evaluados en un periodo que va de mayo de 2011 a febrero de 2012. Para realizar dicho análisis interpretativo partimos de premisas relativas a la pedagogía de la enseñanza superior y sobre la disciplina del diseño. En los dos incisos que presentamos a continuación se explicita nuestra postura al respecto de dos temas fundamentales en la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Premisas pedagógicas

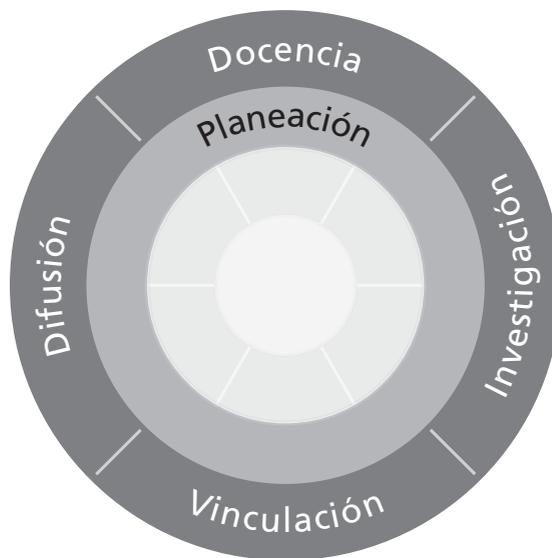
El diagnóstico pedagógico lo hemos realizado a partir de la didáctica,² esto es, la disciplina de la pedagogía que estudia las interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje. La

1. El Comaprod realiza evaluaciones que concluyen con un reporte que contiene recomendaciones cuantitativas y cualitativas realizadas por pares evaluadores, esto es, principalmente por profesores e investigadores de IES de alguna de las ramas del diseño. Para realizar la evaluación y las recomendaciones los pares evaluadores se basan en un marco de referencia, y a partir de éste elaboran sus juicios de valor; éstos se plasman en un reporte o dictamen. Nosotros, para efectos de este trabajo, nos basamos exclusivamente en las recomendaciones cualitativas de dichos reportes. El marco de referencia puede consultarse en www.comaprod.org.

2. Véase Gabriel Mendoza, *Por una didáctica mínima*, Trillas, México, 2003.



Esquema 1



Esquema 2

didáctica se compone de elementos y de planeación. En el caso de las IES, ambos interactúan con el conjunto de las funciones sustantivas.

El elemento central son *los agentes*, es decir, aquéllos que participan directamente en la construcción de las actividades de aprendizaje y enseñanza. Aunque tradicionalmente se considera a los estudiantes (incluidos aquí los candidatos a ingresar y los egresados³ del programa) y los profesores como los principales agentes, la dinámica actual de la educación superior ha provocado que cooperen con dicha construcción otros agentes como los tutores, los supervisores de las prácticas profesionales, sujetos que trabajan con los estudiantes en las instituciones donde éstos prestan su servicio social, etcétera.

Alrededor de *los agentes* giran el resto de los elementos de la didáctica, a saber: los *propósitos*, los *contenidos*, los *métodos*, los *recursos*, los *espacios* y el *tiempo*. Cabe aclarar que la relación entre estos elementos es sistémica y, por ende, un factor crítico para la evaluación pedagógica es la *articulación* entre éstos. Como veremos más adelante, resulta particularmente significativo evaluar, en el campo de la enseñanza superior del diseño, la articulación entre métodos, contenidos y la función sustantiva de la investigación (Esquema 2).

3. Debemos destacar aquí que para el Copaes otro de los focos de interés prioritarios para las agencias acreditadoras deben ser los egresados. El Copaes es el órgano del gobierno federal que, en México, regula a las acreditadoras.

Argumentamos sobre los *propósitos* cuando preguntamos para qué se construye un Programa Académico⁴ de Diseño, por tanto, este elemento de la didáctica tiene que ver con el sentido que tienen las acciones pedagógicas, esto es, para qué o qué sentido tiene crear programas de enseñanza superior en el campo disciplinar del diseño. Éste es también un factor crítico para la evaluación, ya que es donde se explicita la *intencionalidad*, y por ende, se encuentra íntimamente asociada a una dimensión fundamental de la didáctica: la *planeación* y la *evaluación*, que se asocian con la *congruencia* entre las acciones y lo planeado.

Preguntar por los *contenidos* es preguntar acerca del qué se aprende y qué se enseña en un programa educativo. Éste es un elemento central dado que influirá definitivamente en los propósitos y en los métodos. En el campo de la enseñanza superior esta pregunta moviliza argumentaciones de tipo epistemológico, político, económico, cultural e ideológico, y es particularmente crítico en el campo del diseño porque en éste impera la ambigüedad sobre cómo entender a la teoría y a la investigación.

4. En el contexto de este artículo definimos como Programa Académico al conjunto de sujetos, acciones e instrumentos para la formación de profesionistas, en este caso, diseñadores. Dentro del Programa Académico coexisten profesores, alumnos, investigadores, planes de estudio, publicaciones, etcétera. Por ejemplo, quien esto escribe, trabaja para el Programa Académico de Diseño de la Comunicación Gráfica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Esquemas

Todos los esquemas fueron realizados por Gabriela Cruz.

Hablar sobre los *métodos* es hablar acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. Pero también es argumentar sobre las acciones didácticas en términos de su articulación con los demás elementos. Asimismo, hablar de métodos de aprendizaje y enseñanza implica la discusión permanente acerca de las aportaciones que diversas disciplinas, tales como la psicología, la sociología, la antropología, entre otras, han elaborado para la comprensión del fenómeno del aprendizaje. Los métodos son, pues, un elemento estructurante del modelo educativo⁵ de cada Programa Académico.

Por último, mencionaremos tres elementos más de la didáctica: los recursos, los espacios y los tiempos. Hablar de *recursos* es preguntar con qué se aprende y con qué se enseña. Se incluye aquí la reflexión sobre recursos didácticos tradicionales hasta las nuevas tecnologías y el equipamiento en aulas, talleres y laboratorios; preguntar por los *espacios* es preguntar dónde se aprende y dónde se enseña y, junto con los *recursos*, constituyen lo que solemos denominar como la infraestructura del Programa Académico y, preguntar por los *tiempos* es preguntar cuándo se aprende y cuándo se enseña, esto es reconocer que la formación del estudiante tiene una temporalidad acotada y que esto es un factor determinante para el aprendizaje. Es fundamental que estos tres elementos estén articulados con el resto, con la planeación y con las funciones sustantivas. Nosotros hemos considerado, para la elaboración de este diagnóstico, que los elementos críticos y, por ende, los que organicen las distintas articulaciones, son los mencionados en primera instancia: *agentes, propósitos, contenidos y métodos*.

Ahora bien, nuestro diagnóstico llevó a cabo un análisis de los elementos anteriores desde dos perspectivas: amplia y focalizada; analizamos de manera amplia cuando nuestra visión es *panorámica*, por ejemplo, cuando nos interesa saber cuáles son los propósitos educativos de la IES a la cual pertenece el Programa Académico; analizamos de manera *focalizada*

cuando nuestra visión se concentra en aspectos muy específicos, por ejemplo, cuando interesa saber cuáles son los propósitos educativos de enseñar ergonomía en el tercer semestre de un programa que forma diseñadores industriales.

Hemos concluido con la presentación de los elementos de la didáctica. Ahora dedicaremos un espacio a argumentar acerca de nuestra postura ideológica sobre la otra dimensión fundamental de la didáctica: *la planeación y la evaluación*. Esta noción tiene tal importancia que para ciertos autores, y no pocas instituciones, pasa como sinónimo de didáctica.

La *planeación* tiene como fines fijar los propósitos, establecer los medios y acciones para el logro de dichos propósitos y diseñar las acciones para evaluar el desempeño de un sujeto o de una organización. La evaluación será diagnóstica, formativa y acumulativa. En este sentido, una IES que planea es una institución que se investiga a sí misma, que se compromete con lo que predica y que se mantiene, de manera permanente, abierta a la crítica y la mejora continua. La planeación, al ser una práctica predictiva, tiene como otro de sus beneficios la modificación de los procesos cuando los escenarios previstos cambian. Desde la planeación se deben articular las estrategias con la prospectiva y la anticipación; además de ser un proceso esencialmente participativo, en ella, todos los actores del Programa deben involucrarse.⁶

La planeación no se da en abstracto, por el contrario, estará determinada por la postura de cada IES, misma que se traduce en su filosofía educativa y su posición ideológica acerca del diseño. Por ende, los escenarios que predice y anticipa, a través de su misión y visión y las acciones estratégicas y tácticas que propone, responden a dicha postura y de ahí una de las razones por las cuales las IES son organizaciones de alta complejidad.

Sobre la *educación superior* nuestro análisis partió de la base de que ésta es un espacio para la crítica responsable, y aun siendo autónomas, las IES también deben someter sus labores al escrutinio de otros actores sociales, es decir, la autonomía y la apertura son factores complementarios y

5. **Hablamos de modelo educativo cuando un Programa Académico o una IES declara tener una estructura pedagógica que está definida, generalmente, a partir de cierta filosofía sobre la educación y, por ende, a partir de visiones específicas acerca de los sujetos. Es el caso de la UAM-Xochimilco, cuyo modelo educativo, el Sistema Modular, da estructura a las acciones educativas.**

6. Véase Axel Didrikson, *La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, UNAM-Plaza y Valdés, México, 2005.

no excluyentes. Las funciones sustanciales de la institución universitaria son la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación, dichas funciones son interdependientes y tienen como fin la formación de analistas simbólicos,⁷ esto es, personas que sean competentes en el ejercicio de su profesión, pero que también sean capaces de enriquecer, transformar y producir nuevas formas de ejercicio profesional con el fin de favorecer las condiciones de vida de su entorno. Las IES, pues, forman ciudadanos⁸ y son organizaciones altamente complejas que tienen cuatro funciones sustantivas:



La *docencia* es una función que construyen *profesores y estudiantes*. En este artículo nos distanciamos de aquellas posturas que ven la docencia como un proceso lineal de transmisión de conocimientos; todo lo contrario, es un acto dialógico donde estudiantes y profesores construyen el conocimiento. Asimismo, consideramos que dicho acto se ejerce en diversos espacios y no sólo en el aula. En este sentido, actividades como la tutoría, las prácticas profesionales, el servicio social y los procesos no presenciales usando nuevas tecnologías son actividades de docencia.

La *investigación*⁹ tiene como fin la construcción de nuevos conocimientos. Es la función que distingue a las IES de otras instancias como los centros de capacitación empresariales. En su accionar desarrolla el espíritu crítico de los profesores y estudiantes, y con esto coopera en la formación de analistas simbólicos. A partir de este contexto amplio, se reconoce que existen diversos tipos de investigación que van desde la básica hasta la aplicada. Asimismo, partimos de la base de que la investigación educativa es fundamental para el enriquecimiento de los programas académicos. La investigación que se realiza en las IES guarda una relación estrecha de interdependencia con el resto de las funciones. En específico, la investigación proporciona su sello identificador a la docencia superior y hace que ésta se distinga de otros espacios de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, el conocimiento que la investigación produce es de dos índoles; por un lado, debe producir conocimientos históricamente validados y, por otro, debe producir conocimientos que se vinculen a la innovación y el desarrollo tecnológico.

La *difusión* tiene como fin la divulgación del conocimiento. Dicha divulgación se entiende en dos sentidos: por un lado, la Institución Universitaria debe garantizar la circulación de los conocimientos entre todos los actores académicos de las diversas disciplinas que la componen; y por otro, debe garantizar la divulgación en el sentido etimológico del término, esto es, entre los comunes o la sociedad en su conjunto.

7. Miguel Ángel Campos, "Las universidades como organizaciones complejas y compromisos académicos actuales", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Segunda época, vol. 1, Universidad Intercontinental, México, 2003.

8. A este respecto sugerimos la lectura del texto "El Diseñador Ciudadano" de Víctor Margolín, en www.foralfa.org

9. Es importante mencionar que para el Copaes, la investigación debe ser uno de los focos de interés prioritarios para los organismos evaluadores.

Nuestro concepto de difusión ve la innovación como la socialización del conocimiento, y en este sentido, la Educación Superior del diseño juega un doble rol: a través de publicaciones y congresos difunde el conocimiento, pero también mediante el ejercicio profesional de sus egresados produce innovación, porque en la propia naturaleza de su actividad está la socialización del conocimiento llamado científico.

La *vinculación* es otra función fundamental. Las IES hace mucho que dejaron de ser un ente monolítico, por el contrario, deben abrirse a otros actores de la sociedad. Una forma idónea para desempeñar esta función es la vinculación con empresas, instituciones públicas y privadas, ONG, con sectores desprotegidos, etcétera; esto garantiza que las decisiones académicas acerca de planes de estudio, proyectos de investigación, definición de competencias profesionales, no sean patrimonio exclusivo de las IES, sino que también estén acreditadas por instancias externas a ellas. Así, las IES se convierten en un factor fundamental para el desarrollo sustentable de nuestro país y región.

Premisas sobre el diseño

Comaprod respeta la postura ideológica de cada programa académico, sin embargo se mantiene siempre atento a las tendencias epistemológicas que constantemente se desarrollan en este campo disciplinar y su enseñanza; asimismo, consideramos que dicho campo se ha modificado y enriquecido significativamente en nuestro país durante los últimos 25 años. Tener esta perspectiva temporal ha sido fundamental para poder dar cuenta de las tendencias actuales.

A lo largo de este tiempo hemos reconocido tres principales tendencias. Una primera donde se entiende al diseño como una habilidad instrumental; otra donde el diseñador es concebido como un intérprete de mensajes, para lo cual utiliza técnicas, habilidades expresivas y ciertas teorías y métodos, pero donde éstas actúan de manera divergente; y una última donde a partir de la aparición de la digitalización se democratiza el uso de herramientas para la construcción de imágenes, modelos, etcétera. En las tres tendencias subyace, sin embargo, una constante: la idea de que se diseña con base en el sentido común y que éste se aplica a todo tipo de proyectos.

Consideramos que como correlato de esas tendencias existen diversos énfasis en la educación del diseño, tal como la han reconocido autores como Nigel Whiteley. Para este autor las escuelas en el mundo se dividen de acuerdo con su énfasis en la enseñanza, formando: diseñadores formalizados, teorizados, politizados, consumistas y tecnológicos. Ante dichos énfasis, Whiteley propone la noción de diseñador valorizado, la cual trata de integrar a los diversos enfoques. Así, un diseñador valorizado sería alguien que vincula la teoría con la práctica, que integra los conocimientos de varias disciplinas, que investiga constantemente para generar conceptos propios, que articula procesos metodológicos complejos y completos y que actúa con visión crítica y propositiva. Tal diseñador requiere, por otra parte, de una formación que desarrolle competencias fundamentales, como saber leer, saber escribir, saber escuchar, saber argumentar y saber indagar.

Con base en lo anterior, Comaprod propone un nuevo escenario donde el proyecto de diseño sea visto de forma sofisticada.¹⁰ En dicho escenario son necesarias la investigación e integración de conocimientos, la correcta articulación entre teoría y práctica, la formación de sujetos críticos capaces de incidir en las acciones de los usuarios y la vinculación permanente entre la cultura y el desarrollo tecnológico. Este nuevo escenario exige una profesionalización real, un profesional que otorgue servicios integrados y que sepa desplazarse por campos aparentemente distantes como los del *branding* y la cultura, y por último, dicho escenario demanda que la eficacia de los servicios de diseño sea comprobable al exterior de la propia profesión.

En esta lógica, las escuelas, los profesionistas y la sociedad deben participar para construir colectivamente, a través de congresos, seminarios, talleres, foros nacionales e internacionales, etcétera: nuevos perfiles y planes de estudio, nuevas apuestas didácticas, la conformación de políticas de diseño que sean la materia prima para el trabajo de organismos acreditadores y certificadores. Esto es, una construcción

10. Basado en la ponencia "Cultura y proyecto: el desafío del diseño contemporáneo", presentada por Alejandro Tapia, presidente del Comaprod en el Encuentro Nacional de Escuelas de Diseño Gráfico llevado a cabo en 2010, en la Facultad del Hábitat de la UASLP.

colectiva para la consolidación de una profesión calificada que genere proyectos relevantes. Consideramos que dicha relevancia se obtiene si los proyectos son pertinentes, si comprenden a su público, si son viables y favorecen la economía, si enriquecen a la comunidad, si son tecnológicamente sólidos, si resuelven o reordenan un problema, si educan, si son intelectualmente estimulantes y emocionan.

El Comaprod considera entonces como factores relevantes a considerar, en todo Programa Académico de Diseño, a la *investigación*¹¹ –en sus diversas modalidades–, la *investigación educativa*, la *interdisciplina*, la *sustentabilidad ecológica, cultural y económica*, y la *integración entre la teoría y la práctica*.

DIAGNÓSTICO A PARTIR DE LAS RECOMENDACIONES

Utilizando las premisas anteriores y con base en las recomendaciones cualitativas emitidas por diversos pares evaluadores, presentamos ahora un bosquejo de evaluación diagnóstica sobre el estado que guarda la educación superior del diseño en México y Guatemala.¹² Dicha evaluación ha sido realizada con base en el análisis de los procesos de acreditación de 23 Programas Académicos repartidos de la siguiente manera: 10 de diseño gráfico, 10 de diseño industrial, uno de diseño de moda y calzado, uno de diseño de interiores y uno de diseño ambiental y del espacio. Es digno de destacar

11. Siguiendo la versión electrónica del texto “Los Paradigmas de la Evaluación Educativa. De la autoevaluación a la Acreditación”, de Jorge González, Nora Galindo y Michelle Gold, editado por la Unión de Universidades de América Latina, la UNESCO, los CIEES y la Delegación Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2008, consideramos que la investigación puede clasificarse de acuerdo a las funciones sustantivas de las IES. La investigación formativa se alinea con la función de docencia, la investigación básica con la de investigación, la investigación documental con la de difusión, y relacionada con algunas de las dimensiones de la función de vinculación estaría la investigación aplicada.

12. El Comaprod ha realizado el proceso de acreditación y de seguimiento a la acreditación en la Universidad Rafael Landívar de la ciudad de Guatemala. Lo observado en los programas académicos de diseño industrial y diseño gráfico de esa institución ha sido incluido en el presente diagnóstico.

el hecho de que estos procesos han sido realizados por pares académicos que en total representan a 19 IES de nuestro país.

Las recomendaciones, base fundamental de nuestro estudio diagnóstico, surgen del análisis del autoestudio de cada Programa Académico,¹³ de la visita a las instalaciones, de las entrevistas a los miembros de su comunidad y del análisis a las respuestas a cuatro preguntas complementarias que tienen como fin conocer cómo es que cada Programa Académico establece las interrelaciones entre su conceptualización del diseño, su modelo educativo y el mercado laboral.

Para exponer el *diagnóstico* hemos seguido dos rutas; por un lado, hemos establecido los siguientes criterios, mismos que guiaron nuestro trabajo analítico: intencionalidad, congruencia, interdependencia, adecuación y exterioridad. Por otra parte, presentamos un diagnóstico con base en las categorías analíticas que nos proporcionan las propias funciones sustantivas de la IES. A continuación presentaremos nuestros juicios diagnósticos con la reserva de que éstos tienen un carácter provisional dado que su solidez dependerá de la continuidad que se dé a los trabajos de evaluación posteriores.

Intencionalidad: este criterio ayuda a interpretar cómo es que cada Programa Académico plantea sus propósitos, medios, acciones y formas de evaluación. Sucintamente, ayuda a conocer las características de los procesos de planeación y evaluación de cada Programa. Nuestro diagnóstico es el siguiente:

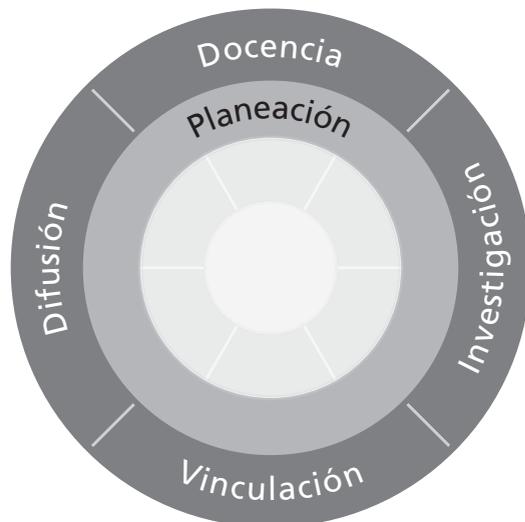
- Relación débil entre el plan institucional y el plan del Programa Académico.
- Ausencia de un plan específico del Programa Académico, sobre todo en estructuras departamentales.

13. El Programa Académico tiene que elaborar, previo a la visita de los pares evaluadores, un autoestudio con base en el Marco de Referencia del Comaprod. En este proceso, los responsables de su realización deben hacer acopio de los documentos probatorios y organizarlos según los capítulos de dicho Marco.

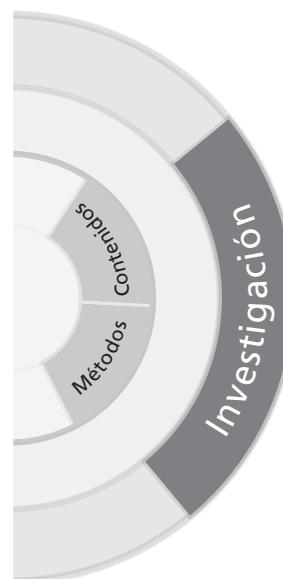


- Relación ambigua entre los planes estratégicos institucionales y el plan de estudios del Programa Académico.
- Relación heterogénea entre los programas operativos¹⁴ del plan de estudios.

Congruencia: este criterio ayuda a comprender si los medios utilizados y las acciones emprendidas son congruentes con los diversos niveles de intencionalidad del Programa Académico. Nuestro diagnóstico es el siguiente:



Interdependencia: este criterio ayuda a interpretar la forma en que se llevan a cabo las articulaciones entre los elementos de la didáctica, entre las funciones sustantivas y entre dichos elementos y dichas funciones. Es decir, permite ver el valor de cada elemento y función en sí, pero también su relación con todo el conjunto de elementos y funciones. Nuestro diagnóstico es el siguiente:

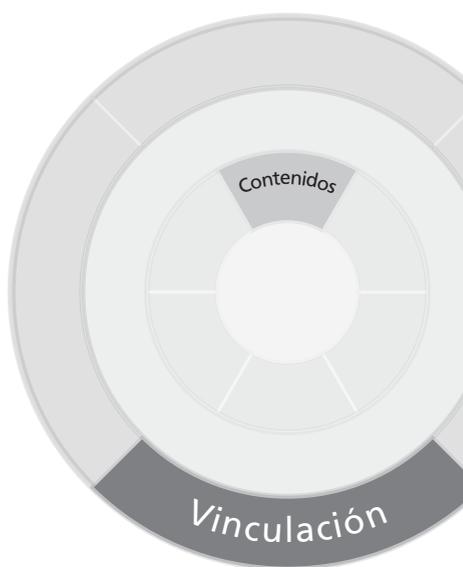


- A pesar de que existen acciones significativas en docencia, investigación, difusión y vinculación, dichas acciones, generalmente, no forman parte de un plan o programa, esto es, no responden a intencionalidades explícitas claramente formuladas y documentadas. Un ejemplo recurrente es que los académicos realizan acciones de investigación pero se carece de un programa de investigación propio de cada Programa Académico.

14. El Comapro designa como programa operativo al documento que cada profesor elabora al principio de su curso y como resultado de su particular interpretación de las diversas dimensiones de un plan de estudios. Idealmente, todo programa operativo debe incluir una fundamentación, propósitos de aprendizaje, organización de contenidos y estrategias de aprendizaje y evaluación, cronograma, recursos didácticos y bibliografía.

- Débiles relaciones entre investigación, contenidos y métodos didácticos, lo cual evidencia a la vez que no existen vínculos entre la docencia y la investigación.
- Desconexión entre contenidos disciplinares y modelo educativo. Es decir, en varios de los Programas Académicos se observa que existe un modelo educativo, pero éste es tomado del modelo global de la institución sin que haya evidencia de que sea adecuado a las necesidades educativas derivadas de las características específicas de la disciplina.
- Relación incipiente entre estudiantes, planes de estudio y mercado laboral. Es decir, los vínculos que se dan en la trayectoria académica de los alumnos y las condicionantes que plantea el mercado laboral son débiles.

Adecuación: este criterio ayuda a interpretar si el Programa Académico es adecuado a su contexto, es decir, a su país y región, a los avances de la disciplina, a las variables institucionales, al mercado laboral, etcétera. Nuestro diagnóstico es el siguiente:



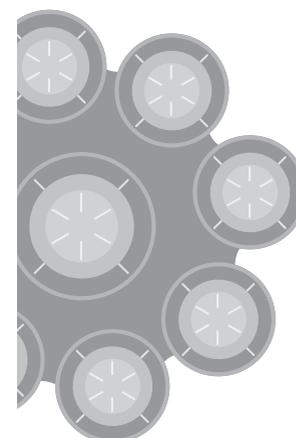
- Débil adecuación entre los planes de estudios y el avance de la disciplina. Es necesario destacar aquí, que aunque varios de los Programas Académicos se encuentran en procesos de rediseño curricular, esta acción, sin embargo, no está siendo acompañada de estudios e investigaciones sobre el estado actual de las discusiones sobre la disciplina, con lo cual el plan de estudios no tendrá una relación adecuada con los postulados epistemológicos de la disciplina.
- Débil adecuación entre plan de estudios y mercado laboral e incipiente adecuación de los contenidos a las necesidades regionales.

Exterioridad: este criterio ayuda a interpretar si el Programa Académico establece juicios de valor exógenos sobre su ideología disciplinar y educativa y, en general, acerca de sus procedimientos de gestión académica y administrativa. Nuestro diagnóstico es el siguiente:

- En la mayoría de los Programas Académicos prevalece una lógica de trabajo endogámica, es decir, la evaluación se realiza en relación con los propios fines, medios y resultados de cada Programa, pero no hemos encontrado evidencia de que se evalúe también con respecto a Programas Académicos externos a la IES. Derivado de lo anterior, observamos que no existe una cultura de pedagogía comparada que esté instalada en los usos y costumbres académicos.

Como anunciamos al principio de esta sección, *una segunda parte de este diagnóstico* proviene del contraste que hemos realizado entre la postura ideológica, que sobre el diseño ha ido construyendo el Comaprod y la que manifiesta cada Programa Académico. Hemos anticipado que dicha postura es amplia e incluyente y que parte de su construcción se debe al propio análisis que se ha hecho sobre la forma de pensar el diseño de cada IES. En síntesis, el Comaprod ha establecido las siguientes premisas:

- El diseño es una disciplina que aborda problemas complejos e indeterminados.
- El diseño es una actividad que se inserta en equipos de trabajo interdisciplinarios.
- El diseño es una actividad sofisticada que requiere diseñadores con una formación cultural amplia y diversa.
- Dado el carácter político de su actividad, es decir, que ésta afecta positiva o negativamente a las comunidades, la formación de los diseñadores debe orientarse hacia su ciudadanización. En este sentido, los planes de estudio deben plantear como uno de sus temas centrales el de la sustentabilidad, entendida ésta en sus acepciones más amplias.
- El diseño es una actividad que requiere del ejercicio del pensamiento práctico, por ende, se debe integrar la teoría con la práctica: pensar antes de la actividad, pensar durante la actividad, pensar después de la actividad y pensar sobre el pensar, son acciones que ilustran la noción de pensamiento práctico.
- Integración de competencias genéricas y competencias disciplinares.



Luego, con base en lo arriba descrito, realizamos un cruce de información considerando cada una de las funciones sustantivas de las IES. A continuación presentamos el diagnóstico respectivo.

Diagnóstico docencia:

- Prevalece el modelo del docente como actor protagónico, es decir, el proceso gira a su alrededor y la argumentación se basa fundamentalmente en el ejemplo, esto es, predomina un docente que se autorepresenta como un diseñador que enseña y no como un profesor que genera situaciones de aprendizaje.
- Los estudiantes que ingresan tienen una visión borrosa de la disciplina; en general están orientados al hacer-hacer; asimismo, hemos observado que no desarrollan de manera significativa sus competencias de lectura, escritura e investigación.
- La identidad profesional de los estudiantes es ambigua.

Diagnóstico investigación:

- La figura del profesor-investigador es débil.
- El concepto de investigación prevaleciente se refiere a las acciones de búsqueda de información para la realización de proyectos y, en correlato, son escasos los proyectos de investigación orientados a dar cuenta del estado actual de las discusiones sobre la disciplina.
- La investigación está desconectada de los métodos didácticos y existe una marcada carencia de líneas de investigación dentro del Programa Académico.
- La investigación educativa sobre la pedagogía del diseño es incipiente.

Diagnóstico vinculación:

- Incipiente desarrollo de programas de prácticas profesionales y de realización de proyectos de diseño interdisciplinarios.
- Convenios en desarrollo con otras instituciones, empresas y organismos diversos, así como para movilidad estudiantil, docente y de investigadores.

Diagnóstico difusión:

- Baja producción de artículos y libros especializados, y número reducido de congresos académicos especializados.
- Poca presencia en gremios, asociaciones, empresas o instituciones contratantes de diseño.

Concluido el anterior diagnóstico, nuestro artículo cierra con una propuesta de evaluación de la correlación entre elementos de la didáctica, la planeación y las funciones sustantivas.

**EL TALLER DE DISEÑO:
INTERDEPENDENCIA ENTRE INVESTIGACIÓN,
CONTENIDOS Y MÉTODOS**

La enseñanza de cada disciplina universitaria construye su propia historia y esto le va dando características particulares con respecto a las formas de abordar las acciones educativas y con las problemáticas específicas que dicho abordaje va planteando. La pedagogía superior del diseño no es la excepción. Dentro de su recorrido histórico ha construido una estrategia pedagógica generalizada que consiste en organizar la actividad de los docentes y alumnos en torno a los talleres de diseño, que son el espacio donde se busca solucionar problemas que requieren esfuerzo proyectual. Al taller lo rodean diversas áreas de asignaturas, generalmente agrupadas de la siguiente manera: las vinculadas a la representación y a sus técnicas, aquellas relacionadas con los materiales y procesos productivos y asignaturas históricas y teóricas; todas ellas deben integrarse en los proyectos planteados en el seno de los diversos talleres. Nosotros creemos, por tanto, que evaluar a los Programas Académicos a partir de la evaluación de los talleres puede ser una ruta idónea para hacer juicios de valor sobre la calidad educativa de la enseñanza superior del diseño. Con base en esto último, presentamos las siguientes ideas:

Si queremos que los estudiantes aborden problemas complejos de diseño que demanden de ellos una amplia reflexión previa a la acción, durante la acción y después de ésta; que les exijan integrar gradualmente más conocimientos y habilidades de los que se han ido apropiando en su trayecto académico; que también demanden de ellos el

trabajo interdisciplinario y una forma de pensar que vaya más allá de la construcción de un artificio, ejerciendo un pensamiento que se haga responsable de las implicaciones sociales, económicas y culturales de la intervención diseñística; si queremos que suceda algo así, entonces debemos reformular desde la propia designación de los talleres, que en muchos casos responde a una categorización basada en los objetos que en ellos se construyen. Reflexionar en torno a esto último no es ocioso, ya que como bien sabemos nuestras acciones en el mundo son guiadas por nuestras categorías conceptuales. Decía Borges en su cuento *El Idioma Analítico de John Wilkins*:

He registrado las arbitrariedades de Wilkins, del desconocido (o apócrifo) enciclopedista chino y del Instituto Bibliográfico de Bruselas; notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo [...] Cabe ir más lejos, cabe sospechar que no hay universo en el sentido orgánico, unificador, que tiene esa ambiciosa palabra. Si lo hay, falta conjeturar su propósito; falta conjeturar las palabras, las definiciones, las etimologías, las sinonimias, del secreto diccionario de Dios.

Pero, concluye el propio Borges: “La imposibilidad de penetrar el esquema divino del universo, no puede, sin embargo, disuadirnos de planear esquemas humanos, aunque nos conste que estos son provisorios”.¹⁵ Es decir, el esquema clasificatorio con el que hemos venido organizando los planes de estudio ha centrado su interés en el desarrollo de competencias para la construcción de mensajes y objetos como si estos fueran el fin del diseño. Así, por ejemplo, un alumno de diseño industrial pasa de diseñar una silla durante un semestre, a diseñar un juguete infantil en el siguiente, y luego un stand en un semestre posterior; o bien, uno de diseño gráfico saltará de diseñar un logotipo, al diseño de un cartel y luego al de un sitio web. Tal esquema ha impedido que el estudiante desarrolle el pensamiento complejo y las competencias argumentativas necesarias para su inserción en

15. Jorge Luis Borges, *El idioma analítico de John Wilkins*, en www.ciudadseva.com.

grupos de trabajo interdisciplinario; ha hecho que los egresados no tomen conciencia de las implicaciones que el trabajo de los diseñadores tiene para la sociedad, la economía, la cultura y el medio ambiente. Este esquema objetual de enseñanza en los talleres genera un solipsismo que termina por simplificar un fenómeno de altísima complejidad.

En cambio, pensemos en las estrategias y acciones pedagógicas que tendrían que desarrollarse si el esquema clasificatorio lo tomásemos de autores como Heskeet,¹⁶ y donde, por ejemplo, se tuvieran que impartir talleres sobre diseño de objetos, diseño de comunicaciones, diseño de entornos, diseño de identidades, diseño de sistemas, etcétera. O bien, que tomando ejemplo de la clasificación de la ADG de Brasil,¹⁷ organizáramos talleres orientados al diseño que se utiliza para impulsar la economía, otros al diseño de flujos, otros relacionados con el diseño que registra las manifestaciones vernáculas, etcétera. Tales esquemas clasificatorios implicarían, seguramente, cambios importantes en las acciones pedagógicas del diseño. Nosotros creemos que todo esquema clasificatorio que favorezca la integración del conocimiento y el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes, el trabajo de éstos en equipos interdisciplinarios y la vinculación permanente de los proyectos con diversos actores sociales debe ser impulsado en nuestras IES.

Vinculada a las anteriores reflexiones está la problemática de la integración entre la teoría y la práctica que tiene como obstáculo el predominio de un pensamiento dicotómico que las separa y que tiene como consecuencia un pensamiento pedagógico que ve en los talleres el espacio idóneo para la práctica y que recluye a los contenidos conceptuales en áreas teóricas que aparecen en una gran cantidad de planes de estudio de nuestro país. Esta separación ha empobrecido las discusiones académicas sobre la disciplina y el desarrollo de la investigación en nuestro campo. Nosotros creemos que sí es posible lograr la integración entre teoría y práctica si vemos al diseño como una *teckné*, como un

16. John Heskeet, *El diseño en la vida cotidiana*, Gustavo Gili, Barcelona, 2005.

17. Cecilia Consolo (org.), *Anatomia Do Design: uma análise do design gráfico brasileiro*, Blucher, São Paulo, 2009.

pensamiento práctico orientado a la solución de problemas particulares, y a los diseñadores como profesionistas que saben dar cuenta de las razones que guiaron sus acciones. Pensemos los talleres de diseño como un trayecto o recorrido gracias al cual el estudiante se apropia de la *teckné* y donde el viaje se realiza a lo largo de cada proyecto, de cada semestre y de cada carrera: el inicio del trayecto es el enfrentamiento a una situación problemática; cuando uno se enfrenta a problemas y los intenta resolver se puede tener éxito o se puede fracasar, pero en el proceso uno adquiere experiencia y es a partir de la repetición de este proceso que se puede intentar lo posible de ser universalizable en cada caso específico, y a ello le llamamos teorización implícita. Pero también se puede realizar el mismo proceso acompañado de las doctrinas o teorías preexistentes, que de manera conjunta con las experiencias y las teorizaciones implícitas constituyen el círculo virtuoso de la *teckné*, que consiste en una dinámica pendular que va de lo empírico a lo teórico y de lo teórico hacia lo empírico ampliando paulatinamente la longitud de su devenir. Con esto se enriquecen tanto los repertorios de actuación, como los de pensamiento, y creemos que los talleres de diseño o proyectuales son el espacio idóneo para que el estudiante se apropie de la *teckné* y vea las teorías “como programas de investigación que llaman no a la discusión teórica, sino a la puesta en funcionamiento práctica, que refuta o generaliza”.¹⁸

Todo lo anterior implica una articulación permanente entre la investigación, los contenidos y los métodos. Veamos un contraejemplo: si uno da seguimiento a los congresos y encuentros de escuelas que ha realizado Encuadre (Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico), donde a lo largo de más de 20 años se han dado cita investigadores del campo, tanto nacionales y extranjeros, uno puede concluir que se ha dado una reconfiguración de la forma de comprender la disciplina.¹⁹ De los enfoques formalistas se ha pasado a visiones que se enfocan más en las necesidades de los demandantes

18. Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2011, p. 52.

19. Véase www.encuadre.org, sitio donde pueden verse las aportaciones teóricas de diversos diseñadores e investigadores, tales como Víctor Margolín, Richard Buchanan, Norberto Chaves, Jean Marie Klinkenberg, Rubén Fontana, Francisco Calles, entre otros.

de diseño, los usuarios y los contextos. Sin embargo, cuando se evalúan los programas de estudio y los métodos didácticos que actualmente prevalecen en las escuelas se encontrará un desfase significativo: al revisar la bibliografía de los programas de los talleres de diseño se observa que predominan referencias de hace más de quince años y con claros enfoques formalistas; asimismo, el centro del taller sigue siendo el profesor, con lo cual podríamos afirmar que sigue prevaleciendo una didáctica basada en la argumentación por el modelo o el ejemplo, esto es, el estudiante basa sus decisiones a partir de los criterios de diseño del profesor y no de la comprensión de las características del problema de diseño. Tal situación no la juzgamos como negativa o positiva en sí misma, sin embargo, se vuelve algo digno de atenderse cuando se evidencia la falta de articulación entre los estudios de los investigadores, es decir, el actual estado del arte, y los contenidos y métodos imperantes. Resalta, asimismo, una desarticulación más, que resulta de la disonancia que existe entre las exigencias del mercado laboral, las necesidades de diseño de diversas comunidades, la diversidad de los ejercicios laborales del diseño y el anquilosamiento de las prácticas pedagógicas de los talleres. Esto es necesario atenderlo a corto plazo, sobre todo si consideramos que precisamente una de las fortalezas didácticas de la enseñanza basada en problemas²⁰ es que su vínculo directo con los problemas reales motiva el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Con base en toda nuestra argumentación es necesario concluir cumpliendo con lo prometido en el título de este artículo, es decir, enunciando los desafíos que debe enfrentar la pedagogía del diseño en nuestro país. Debemos enfatizar que tal labor tiene un carácter de hipótesis ya que, aunque hemos basado la argumentación precedente en argumentación sólida y valiosa, las labores de acreditación del Comaprod son incipientes en relación con el análisis e interpretación de los datos que los procesos de evaluación han arrojado, digamos entonces que los siguientes enunciados tienen como

20. La enseñanza basada en la solución de problemas es un genérico de la pedagogía dentro del cual se inserta la enseñanza superior del diseño.

fin principal provocar la discusión con el afán de enriquecer nuestras visiones.

- Uno de los principales desafíos se refiere a la articulación que debe darse entre la investigación y la docencia dado que impacta directamente en la integración, a la vez debe establecerse entre los contenidos y los métodos. Sin embargo, cabe destacar que una razón principal de esta situación es el incipiente desarrollo de la investigación en nuestro campo, por tanto, incrementar la cantidad de investigaciones de calidad es una condición necesaria para afrontar este desafío.
- Otro importante desafío consiste en abandonar formas de trabajo donde prevalece la lógica endogámica. Afrontar esto implica fortalecer las acciones de vinculación, tales como movilidad estudiantil y de docentes, convenios de prácticas profesionales y de servicio social que se integren a la estructura de los planes de estudio, seguimiento permanente a egresados, evaluaciones externas que incluyan diversas agencias evaluadoras y que no sólo sean académicas, entre otras acciones de vinculación. Consideramos que esto proporcionará a los Programas Académicos información permanente que se convierte en materia prima para procesos de evaluación más amplios e integrales.
- Un desafío central se ubica en el establecimiento de convenios de colaboración entre los propios Programas Académicos. La premisa de trabajo que debemos hacer prevalecer es la del trabajo colaborativo. En su conjunto, los Programas Académicos poseen un número significativo de fortalezas, pero éstas se diluyen cuando el trabajo de las IES se atomiza.
- Vinculado a lo anterior se encuentra la necesidad de actuar de manera cohesionada en nuestra relación con los gremios de profesionales del diseño y de otras disciplinas, así como con otras instituciones sociales, gubernamentales, ONG, empresariales, etcétera. Acudir a estos espacios para enriquecer nuestro campo es una necesidad apremiante.
- En lo inmediato, enfrentamos el desafío de fortalecer la cultura pedagógica dentro de nuestros Programas. Esto se puede realizar al menos con dos estrategias: la investigación educativa y la construcción de programas permanentes de formación de profesores.

- Por último, un desafío fundamental es el que enfrenta el propio Comaprod. Debemos construir, dentro de los marcos legales que nos dan los Copaes, estrategias de evaluación de mayor calidad y esto quiere decir: estrategias que se deriven de las principales aportaciones de las investigaciones actuales en evaluación de los estudios superiores y que tomen en cuenta los avances esenciales de las investigaciones sobre el ser de nuestra disciplina. Asimismo, las estrategias de evaluación deben basarse en el reconocimiento de la trayectoria de la educación superior del diseño en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- BORGES, Jorge Luis, *El idioma analítico de John Wilkins*, en www.ciudadseva.com.
- BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2011.
- CAMPOS, Miguel Ángel, "Las universidades como organizaciones complejas y compromisos académicos actuales, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Segunda época, vol. 1, Universidad Intercontinental, México, 2003.
- CONSOLO, Cecilia (org.), *Anatomia Do Design: uma análise do design gráfico brasileiro*, Blucher, São Paulo, 2009.
- DIDRIKSON, Axel, *La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, UNAM-Plaza y Valdés, México, 2005.
- GONZÁLEZ, Galindo y Gold, *Los paradigmas de la evaluación educativa. De la autoevaluación a la acreditación*, Unión de Universidades de América Latina, UNESCO-CIEES, Delegación Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, 2008.
- HESKEET, John, *El diseño en la vida cotidiana*, Gustavo Gili, Barcelona, 2005.
- MENDOZA, Gabriel, *Por una didáctica mínima*, Trillas, México, 2003.
- Sítios**
- www.comaprod.org.mx
- www.encuadre.org
- Margolín, Víctor, "El diseñador ciudadano", en www.foralfa.org.