

SOBRE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA

Como bien lo afirma José Luis Menéndez,¹ la noción de competencia suscita polémica en el ámbito universitario. En primer lugar, el origen del término es situado en el campo del mercado laboral, con lo cual aparece el temor de que la institución universitaria quede a expensas de la economía de mercado, es decir, el resurgimiento de esta noción es visto como una imposición más del sistema neoliberal. En segundo término, en su versión positiva esta

noción ha puesto en entredicho la estructura organizativa, cerrada y monolítica de la institución universitaria, ya que, como veremos más adelante con precisión, la competencia se define contextualmente, lo cual implica que un estudiante debe educarse atendiendo no sólo a las exigencias académicas de la disciplina que estudia sino también respondiendo a otras que se le plantean desde la sociedad, la cultura, el medio ambiente y, por supuesto, el mercado laboral. Aunado a esto, comenta Menéndez, el significado positivo del término implica, por un lado, abandonar la dicotomía entre la teoría y la práctica y, por otra parte, esforzarnos en la comprensión de los procesos cognitivos de los estudiantes; todo ello, pues, sacude las certezas de la actual cultura organizacional y curricular de muchas universidades. Por último, al centrarse en el estudiante, la noción de competencia cuestiona de raíz los perfiles de los profesores y con ello, sus usos y costumbres didácticas. Dicho lo anterior, intentaremos un primer acercamiento a la definición de competencias. Éstas las entenderemos como aquellas capacidades que se utilizan para “emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo” (Zabalza, 2003: 70) y, por ende, nos deslindamos de las versiones que las reducen a la simple ejecución de órdenes de otros o a la aplicación mecánica de normas; asimismo, asumimos que las competencias derivan en actuaciones basados en conceptos y teorías y no sólo en la práctica y, por lo tanto, las competencias no tienen que ver con la espontaneidad o sólo con la experiencia sino que requieren de conceptos y teorías especializadas; aunado a esto, nuestra noción de competencias incluye también actitudes, o sea, la disposición de ánimo (emoción) para actuar de cierta manera. Por último, las competencias se ejercen en situaciones concretas y son utilizadas para afrontar la solución de problemas. Concluyendo, diremos que un sujeto es competente cuando es consciente de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para emprender una acción práctica

Desarrollo de las competencias argumentativas en los talleres de diseño

Palabras clave:
Retórica
competencia
argumento
intelección
invención
premisa

Resumen

El desarrollo de las competencias argumentativas es un punto significativo en la agenda educativa de cualquier programa universitario, sin embargo, en el campo específico del diseño gráfico, cobra mayor relevancia. Varios factores apuntalan esta afirmación, en primer término, la reformulación epistemológica de la disciplina, al reconocer el carácter indeterminado de los problemas de diseño, lo que ha puesto de manifiesto la importancia fundamental de las dotes argumentativas de los diseñadores; junto a esto, la inserción del diseño en las discusiones sobre temas culturales, económicos, ambientales, lo han obligado a fortalecer sus estrategias argumentativas y, por último, la lógica de trabajo interdisciplinario que se deriva de los dos puntos anteriores obliga a postular didácticas que tengan como uno de sus intereses prioritarios el desarrollo de las competencias argumentativas. El fin de este artículo es describir las características particulares de dichas competencias y la manera en cómo éstas pueden ser desarrolladas en los talleres de diseño, a partir de la presentación de un caso específico.

LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
TEORÍA Y ANÁLISIS
UAM XOCHIMILCO
arivera49@yahoo.com.mx

Key words:
Argumentative competences
Epistemologic reformulation
didactics
design workshops

Abstract

The development of argumentative competences is a key aspect in the educational agenda of any university, but is more relevant in the particular field of graphic design. Several aspects support this statement: first of all the epistemological reformulation of the discipline that recognizes the indeterminate character of design problems which has revealed the fundamental importance of the designers' argumentative capabilities; and there is also the introduction of design questions in discussions of cultural, economic and environmental character, which in turn have forced design to increase its argumentative competences; and finally, the interdisciplinary working logic derived from both former questions that forces to postulate didactic processes that have as their priority the development of argumentative competences. The purpose of the article is to describe the particular features of such competences and the way in which they can be developed in the design workshops, starting from the presentation of a specific case.

¹ Seguiremos la argumentación que el doctor Menéndez presentó en la conferencia magistral “Las competencias en la enseñanza superior”, que dictó el 7 de julio de 2009 en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. El doctor José Luis Menéndez Varela es investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona en el área de enseñanza de las artes.

y, simultáneamente, cuando es consciente de las implicaciones de dicha acción.

A la anterior definición agregaremos la de José Luis Menéndez, para quien la competencia es más que una capacidad, ya que la define como, la resolución acreditada de un problema derivado de una situación compleja, de forma pertinente, coherente, eficaz y eficiente y donde entendemos la pertinencia como la adecuación de los objetivos establecidos a los problemas detectados; la coherencia, como la adecuación de los medios establecidos para los objetivos definidos; la eficacia, como la adecuación de los resultados obtenidos con los esperados y la eficiencia como la adecuada movilización de los recursos disponibles.

Destacamos de la definición anterior una primera idea concepto, “resolución acreditada”; ésta nos lleva a preguntarnos: ¿quién acredita que un problema derivado de una situación compleja de diseño haya sido correctamente resuelto? En el paradigma educativo del “diseñador formalizado”² es el propio diseñador quien acredita su trabajo y lo mismo sucedería en el caso de lo que Buchanan y Vogel (Buchanan y Vogel, 1994) llaman “diseñador visionario”, profesional del diseño que se asume como sujeto creador autónomo. Sin embargo, dos circunstancias hacen que los enfoques educativos antes expuestos resulten insuficientes, por un lado, el hecho de categorizar a la institución universitaria como un actor más de la llamada sociedad del conocimiento ha llevado a reformular el rol de aquella y, entre otras nuevas obligaciones de su quehacer, las universidades deben buscar convertir el conocimiento en innovación, es decir, conocimiento socializado. Por tal circunstancia otros actores sociales, como las comunidades culturales, las grandes y pequeñas empresas, las ONG, los pares académicos, los gobiernos, etc., participan en la acreditación de una “resolución competente”; por otra parte, las concepciones actuales sobre el diseño,³ que se derivan de discusiones que se han desplazado del interés por la forma y la función, a otro que coloca en el centro de los debates las interacciones que el diseño produce con sus usuarios y las implicaciones que las acciones de los diseñadores tienen para



Figura 1. La competencia se define contextualmente.

la cultura, el medio ambiente, la economía, etc., han provocado que la acreditación de una solución competente de diseño no sea patrimonio exclusivo de los diseñadores. Más adelante veremos cómo lo arriba descrito tiene implicaciones importantes para el desarrollo de las competencias argumentativas en los estudiantes de diseño.

Siguiendo con la definición de Menéndez, veamos ahora el concepto de pertinencia que se define como la adecuación de los objetivos establecidos a los problemas detectados. Según este concepto, un diseñador competente tiene que proceder con base en un plan que se deriva de la detección de un problema de diseño y no del impulso creativo o expresivo del diseñador. Es decir, los objetivos se infieren de una situación que resulta problemática porque alguien que demanda los servicios de un diseñador posee una intención pero no sabe cómo proceder y por eso se encuentra en un problema; pues bien, a partir del reconocimiento de las características de

éste, el diseñador debe establecer el objetivo de su acción o como acertadamente define Belluccia, diseñar consiste en “definir, antes de su elaboración, las características finales de un producto para que cumpla con unos objetivos determinados” (Belluccia, 2007: 11). Realizar el diagnóstico será posible si el diseñador dialoga con el demandante de sus servicios y esto nos advierte de nuevo sobre la necesidad de desarrollar en los estudiantes sus competencias argumentativas.

La acción competente debe ser coherente, es decir, los medios utilizados deben ser adecuados a los objetivos establecidos. En el ejercicio profesional del diseño gráfico es evidente la importancia de la coherencia. Dado que los problemas de diseño son indeterminados,⁴ un diseñador no define los medios que utilizará de manera apriorística sino que éstos serán resultado de un plan de trabajo que se decide después de un cuidadoso diagnóstico, del cual hablamos sucinta-

² Sigo aquí el planteamiento de Nigel Whiteley quien afirma que las escuelas de diseño han educado a los futuros diseñadores con base en dos paradigmas, el diseñador formalizado y el teorizado; del primero deriva dos más, diseñador consumista y diseñador tecnologizado, mientras que del segundo también desprende otros dos, diseñador politizado y diseñador ecologista. Este autor asevera que todos los enfoques parten de la dicotomía que separa la teoría de la práctica, la cual ha desvalorizado al diseño. Véase: Whiteley, Nigel, *El diseñador valorizado*, disponible en www.mexicanosdisenando.org.mx

³ Podríamos dar varios ejemplos de estas concepciones, bastan para nuestros fines al menos dos de ellas. Por ejemplo, el diseño gráfico que se realiza en el ámbito del diseño de identidad corporativa, será acreditado por la propia empresa y por las agencias de marketing las cuales someten las producciones de los diseñadores al escrutinio de las audiencias; otro ejemplo lo tomamos del ámbito del diseño editorial, donde la acreditación del trabajo del diseñador gráfico pasa por el editor, por el autor y por los lectores.

⁴ Seguimos aquí la noción de “wicked problems” que propone Richard Buchanan para caracterizar los problemas de diseño. Éstos no pueden ser resueltos con premisas apriorísticas porque cada problema contiene las estrategias para su solución. Al respecto puede consultarse el texto “Problemas perversos en el diseño”, del propio Buchanan y disponible en www.mexicanosdisenando.org.mx Otra argumentación al respecto puede consultarse en Gutiérrez Daniel, 2007, *Voces del diseño en la visión de Aristóteles*, Encuadre/UIA-León/EDINBA, México, 2007.



Figura 2. El sujeto competente es consciente de las implicaciones de la acción.

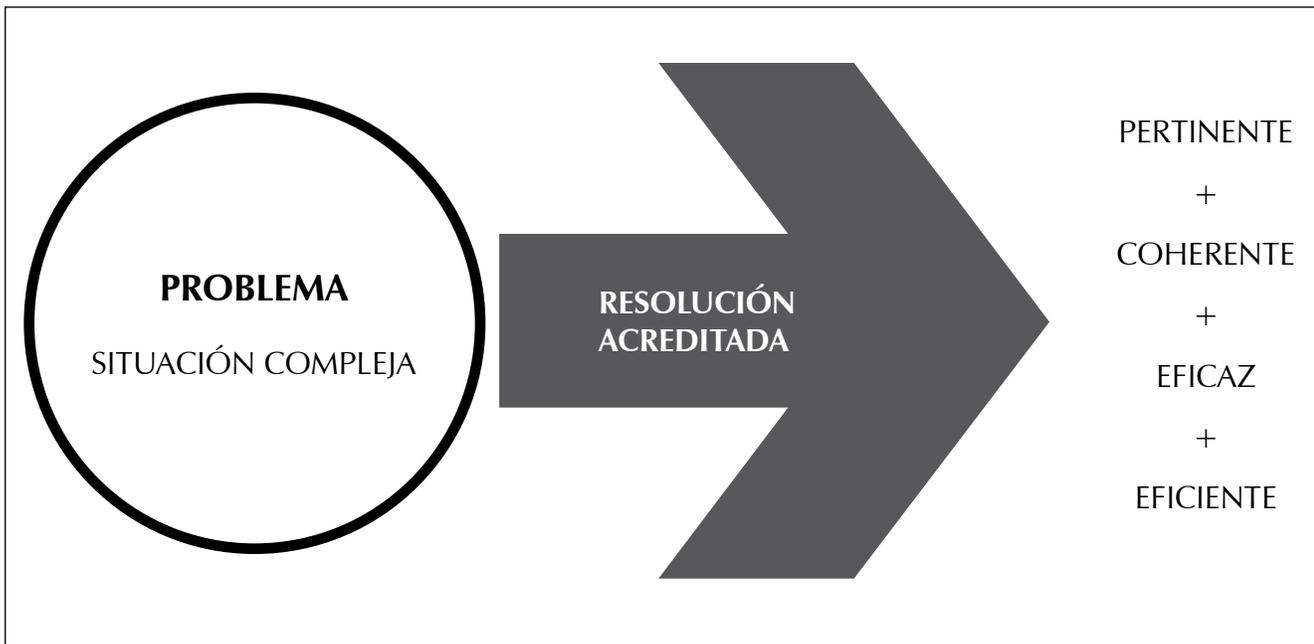


Figura 3. La competencia es la resolución acreditada de un problema derivado de una situación compleja.

mente al exponer el concepto de pertinencia. Los objetivos que se definan a partir de dicha acción diagnóstica son la condición necesaria para una selección coherente de los medios que se van a utilizar. En otros espacios ya hemos argumentado acerca de cómo diversos diseñadores gráficos eligen los medios con base en dos acciones previas de carácter analítico (Rivera, 2007) y previas a la producción discursiva, a saber, las operaciones retóricas de la *intellectio* y la *inventio* (Castro, 2009). Lo dicho en este párrafo nos lleva a plantear que los educadores del futuro diseñador deben considerar que las argumentaciones que

soporten la selección de los medios deben considerar partir de premisas obtenidas del diagnóstico que de manera previa definió los objetivos de diseño.

Menéndez Varela define la eficacia como la adecuación de los resultados obtenidos con los esperados. Este criterio de la acción competente es también muy importante al reflexionar sobre el desarrollo de competencias en el campo del diseño gráfico. Ésta es una práctica predictiva y, por tanto, sus argumentaciones están obligadas a demostrar cómo es que el resultado obtenido fue el previsto por el plan preestablecido. Tal circunstancia

pone de manifiesto, una vez más, la importancia que la deliberación previa tiene para la acción diseñística ya que es a partir de ésta que obtenemos los criterios para juzgar la eficacia del resto de las operaciones retóricas: *dispositio*, *elocutio* y *actio* (Rivera, 2007).

Por último y siguiendo la definición expresada por Menéndez Varela en su conferencia, comentaremos algo acerca del criterio de eficiencia. Ésta alude a la adecuada movilización de los recursos disponibles, esto es, para ser competente no basta con poseer conceptos, teorías, métodos, procedimientos, sino que es necesario además, seleccionar los

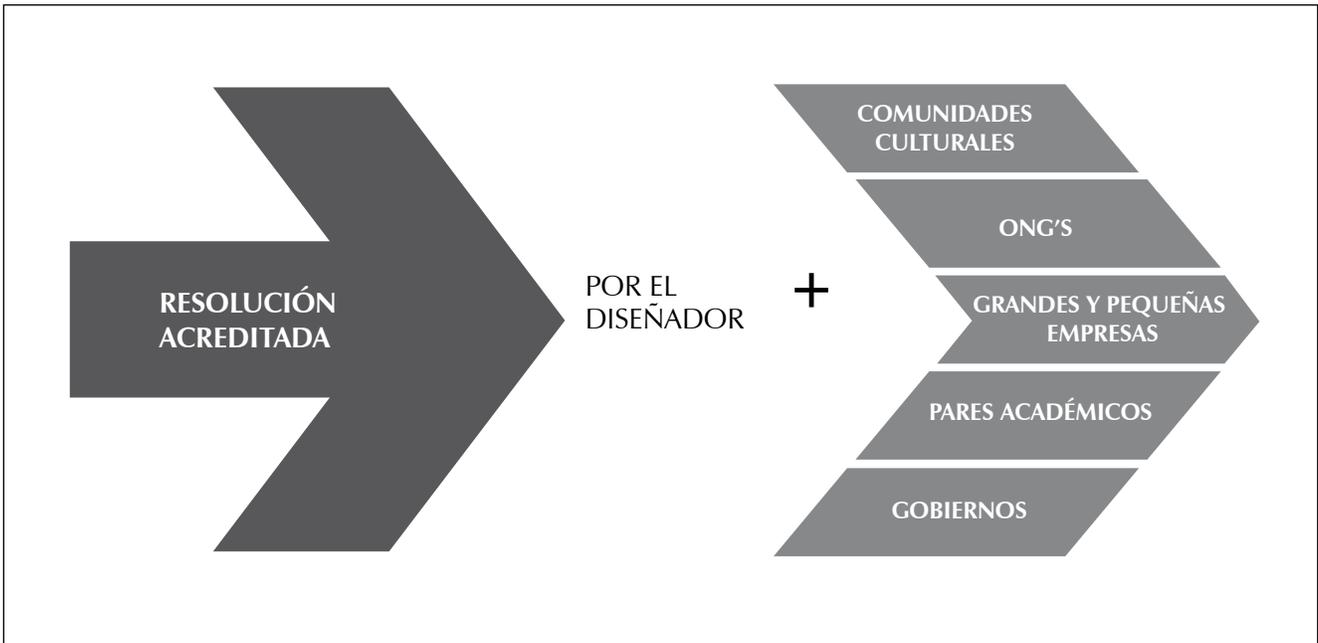


Figura 4. La competencia es la resolución acreditada.

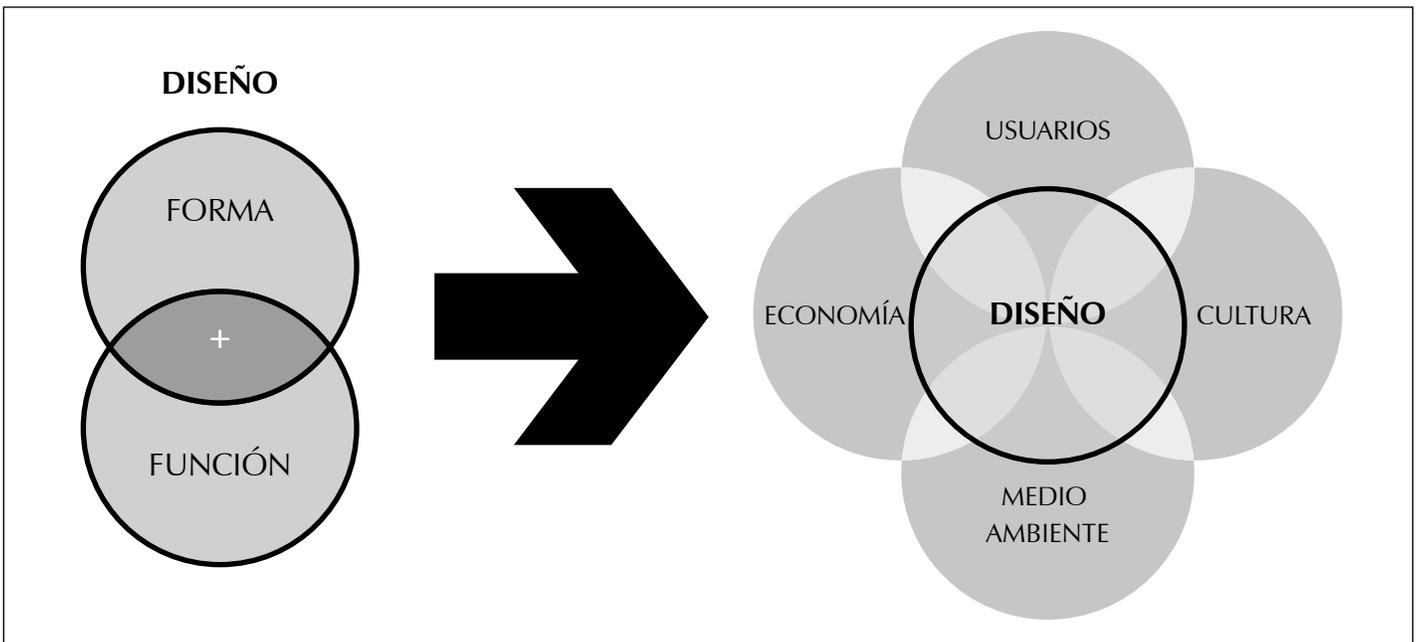


Figura 5. Concepción del diseño en la actualidad.

adecuados a cada situación. Por lo tanto, al educar al futuro diseñador no es suficiente el dominio de contenidos tales como leyes de composición, fuentes tipográficas, leyes cromáticas, habilidades de representación y de reproducción, teorías semióticas, etc., porque saber diseñar implica saber elegir los recursos cognitivos oportunos. Por ende, argumenta correctamente el diseñador que obtiene las premisas que soportan la decisión a favor de ciertos recursos sobre otros, de la propia situación problemática.

Hasta aquí hemos realizado un recorrido por la noción de competencia asumiendo una

versión específica de ésta y tratando de expresar una serie de inferencias sobre la pedagogía del diseño. Asimismo, como ya le hemos dejado ver al lector, nos interesa particularmente tratar el tema de una educación del futuro diseñador que privilegie el desarrollo de sus competencias argumentativas. Deliberar sobre la manera como entenderemos la noción de argumento es el tema de nuestra siguiente sección.

SOBRE LA NOCIÓN DE ARGUMENTO

Iniciaremos este apartado precisando el significado de los términos *argumento* y *argu-*

mentación. En el contexto de este artículo entendemos un argumento como aquella afirmación que está sustentada en razones; más específicamente, un argumento es un conjunto de proposiciones donde al menos una de ellas, la premisa, permite inferir otra, la conclusión. Tres conceptos componen entonces la noción de argumento: premisa, inferencia y conclusión. Existen diversos tipos de esquemas argumentativos que se derivan de los dos modelos de inferencia, el modo deductivo y el modo inductivo.

La argumentación es la acción de argumentar y tiene dos propósitos, los cuales, le-

jos de ser excluyentes son complementarios. Argumentamos, sea para solucionar conflictos entre creencias, o bien, para enriquecer nuestra comprensión del mundo (Pereda, 1994). No argumentamos para llegar a verdades necesarias e irrefutables, lo cual sería el propósito esencial de la demostración lógica y científica; argumentamos para alcanzar acuerdos sociales (Perelman y Olbrechts, 1989). Aunado a lo anterior, diremos que toda argumentación es validada contextualmente, esto es, a partir de reconocer las condiciones en las cuales es enunciada. En este sentido, asumimos una postura similar a la de Toulmin para quien un argumento debe ser evaluado considerando el campo: "la argumentación debe remitirse a la práctica concreta, a la cultura y a la historia, así como a los criterios tipológicos del discurso [...] Los argumentos dependen de los foros o auditorios (*forum*), los intereses, las apuestas y los detalles contextuales del argumentar como una actividad" (Reygadas, 2005: 191).

Todo lo dicho tiene las siguientes implicaciones: 1) En el contexto de este escrito el argumento no es sinónimo de silogismo lógico; 2) la argumentación utiliza distintos modelos lógicos dependiendo del contexto; 3) la argumentación responde a propósitos particulares y, 4) se dirige a auditorios específicos, por ende, defendemos un modelo dialógico de argumentación donde pensar es una acción cognitiva que incluye dos movimientos simultáneos, pensar por uno mismo y pensar en el lugar del otro. En síntesis, un estudiante aprende a argumentar cuando es capaz de pensar con los otros.

Los últimos párrafos nos han permitido crear la atmósfera conceptual en la cual habita nuestra propuesta de desarrollo de competencias argumentativas; en las siguientes líneas describiremos la especificidad que caracteriza a dichas competencias en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del diseño a través de la presentación de un caso.

LAS COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS EN LOS TALLERES DE DISEÑO:

EL CASO DEL DISEÑO EDITORIAL DEL LIBRO DE CUENTOS INFANTILES YO EN PRIMERA PERSONA

Las competencias que a continuación presentamos son resultado de un particular abordaje de la pedagogía universitaria. Siendo la didáctica la disciplina de la pedagogía que estudia las acciones de la enseñanza y el aprendizaje, nosotros consideramos que su estudio debe realizarse contextualmente. En este sentido, defendemos que no es posible pensar en una didáctica general que se aplique de manera deductiva a cualquier caso específico; por el contrario, toda didáctica es específica porque la reflexión sobre sus métodos no puede hacerse al margen de

los propósitos educativos y de la especificidad del desarrollo epistemológico de cada disciplina (Mendoza, 2002). Así las cosas, consideramos que el interés por desarrollar las competencias argumentativas en el campo pedagógico del diseño gráfico es propio del desarrollo histórico de la enseñanza de esta disciplina en nuestro país; puede ser, por ejemplo, que tal interés no sea relevante en el derecho o la medicina porque las trayectorias históricas de la pedagogía universitaria de dichas profesiones son muy distintas a la del diseño gráfico. Esta profesión, sin embargo, sí está obligada a colocar en el centro de su agenda educativa la necesidad de desarrollar en los estudiantes las competencias argumentativas.⁵

El caso que presentaremos fue resuelto por tres estudiantes del último año de la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica de la UAM Xochimilco, Diana Flores Espinosa, Claudia Guzmán y Guillermo Hernández, quienes fueron asesorados por la profesora Catalina Durán McKinster. El proyecto comenzó el 30 de septiembre de 2008 y fue encargado por la escuela Centro de Desarrollo Infantil Sócrates (en adelante, Colegio Sócrates) y un grupo de padres de familia de dicha institución que se han agrupado en torno a un Comité en pro de la lectura y la escritura. El Colegio Sócrates basa su proyecto educativo en los postulados de autores como Freinet y en la psicología constructivista. Con base en ello ha desarrollado diversos instrumentos pedagógicos para lograr un desarrollo integral de los niños (entre preescolar y sexto de primaria), de los cuales destacan las conferencias que imparten los propios niños, las asambleas para que toda la comunidad discuta sus acciones y diferendos, y la escritura y elaboración de un libro de cuentos escrito también por los niños y que se ha publicado sin interrupción cada uno de los últimos cinco años. En esta ocasión, por primera vez, el Colegio Sócrates decidió encargar el diseño del libro y para ello entró en

contacto con la UAM Xochimilco y su carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica. Es importante mantener en mente a lo largo de la lectura de este apartado, la definición de competencia de Mendoza Varela, así como la explicación que dimos de la misma al inicio de este artículo. Como guía, recordemos aquí sólo la definición: *competencia es la resolución acreditada de un problema derivado de una situación compleja, de forma pertinente, coherente, eficaz y eficiente.*

Los diseñadores (los estudiantes antes mencionados) contaron, al inicio del proyecto, con dos antecedentes importantes. En primer lugar, el Colegio Sócrates había realizado cinco libros de cuentos en los cinco años anteriores y además, a inicios del año 2008 otro grupo de estudiantes de la UAM⁶ elaboró cinco maquetas con el propósito de mostrar a los directivos de la escuela el potencial del diseño editorial. Por tanto, la primera acción que realizaron los diseñadores consistió en leer el tipo de historias que contaron los niños en los años previos y en evaluar las decisiones de diseño editorial, tanto de esos libros como de las maquetas elaboradas previamente por los otros estudiantes. Me interesa destacar un primer problema por resolver cuando se desarrollan competencias argumentativas en los alumnos de diseño gráfico. ¿Desde qué lugar podían los estudiantes en cuestión obtener las premisas que les permitieran realizar los juicios de valor acerca de la calidad, tanto de los libros como de las maquetas? Podían ser dos lugares, por un lado, las características de los propios textos escritos por los niños, sumadas a la información del nombre de cada niño, el grado escolar al que pertenecían y el título de la historia permitían aventurar juicios sobre la *dispositio*⁷ o composición del libro y de cada una de sus secciones; por otro lado, los estudiantes podían juzgar los libros a partir de su propia "enciclopedia gráfica" (Cha-

⁵ Quien esto escribe ya ha puesto a debate esta cuestión. Hace cinco años publicamos un libro donde, entre otros temas, exponíamos el relativo a las disfunciones argumentativas de los talleres de diseño; entre otras causas, éstas eran provocadas por el déficit conceptual de la disciplina y por un predominio de la subjetividad del profesor como criterio de verdad en los talleres. La publicación en cuestión se denomina *El taller de diseño como espacio para la discusión argumentativa* y fue editado por Encuadre, la UA León y la Universidad de Guadalajara. Asimismo la falta de claridad en los argumentos de los profesores cuando éstos evalúan ha sido puesta en evidencia por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

⁶ Éstos cursaban el séptimo trimestre de la carrera en el cual se resuelve algún problema relacionado con el diseño editorial; la profesora también era la diseñadora Catalina Durán quien a partir de los libros que el Colegio Sócrates ya había realizado, encargó a cinco equipos de estudiantes que propusieran rediseños. Quien esto escribe dio a los alumnos información sobre el proyecto pedagógico de la escuela en una plática de una hora. A partir de esos dos insumos, los libros y la plática, los equipos trabajaron y obtuvieron cinco maquetas que serían de mucha utilidad para el diseño del libro que este artículo reporta.

⁷ Entendemos esta noción en su acepción clásica, es decir, la *dispositio* es una operación de la retórica que consiste en dar el orden adecuado a los argumentos de un discurso.

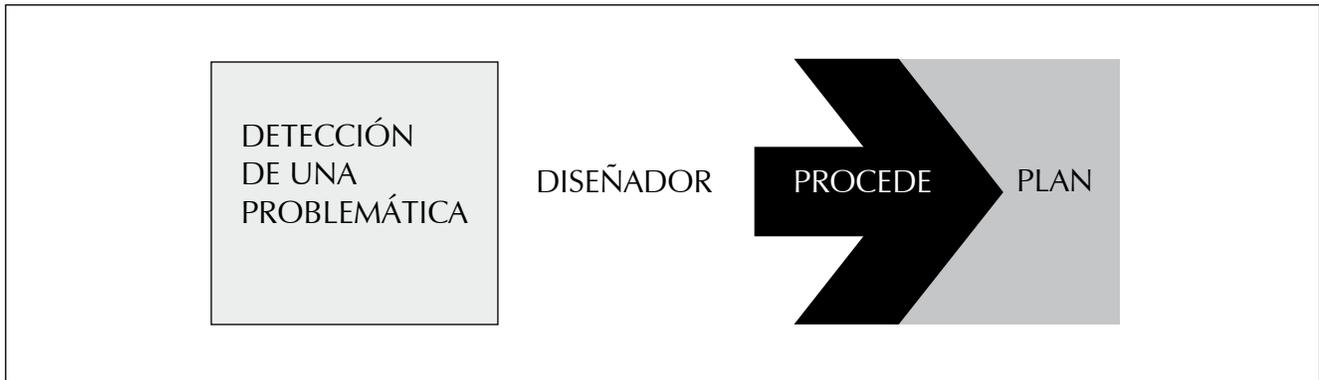


Figura 6. Adecuación de los objetivos establecidos a los problemas detectados.

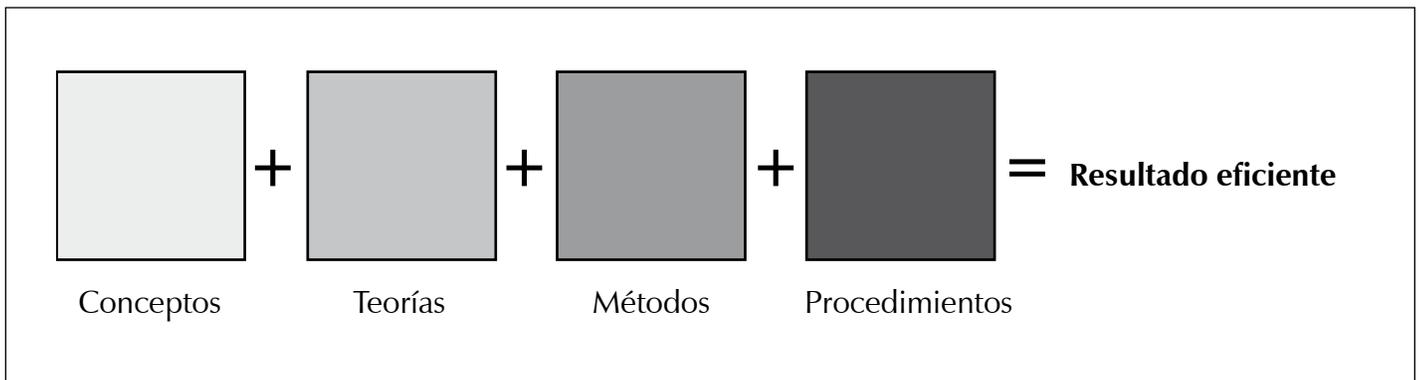


Figura 7. Adecuada movilización de los recursos disponibles.

ves y Bellucia, 2003: 42),⁸ gracias a la cual evaluaban la calidad plástica de las distintas piezas, es decir, no verbalizaban argumentos claros pero su intuición les permitía decir que los libros podían diseñarse mejor. Sobre este segundo punto cabe destacar que el juicio dependerá de la amplitud y la calidad de la propia enciclopedia gráfica de cada estudiante-diseñador.

A partir de lo anterior los diseñadores realizaron dos acciones que serían relevantes para construir la argumentación que sustentó sus posteriores decisiones. 1) Entrevistaron tanto al director general como a la directora de la primaria con relación al proyecto pedagógico del Colegio Sócrates y sobre los fines particulares que se persiguen con la realización de los libros. 2) Entrevistaron a los niños para indagar cómo es que conceptualizaban los libros que ellos mismos escribían. Este momento del proyecto fue muy relevante porque puso en vivo y frente a los estudiantes-diseñadores el carácter indeterminado de toda situación de diseño. Se enfrentaban por primera vez en su formación a un problema

complejo donde los factores para decidir son múltiples y donde no es posible proceder linealmente y de forma deductiva. En términos del desarrollo de las competencias argumentativas esto es muy significativo. Argumentar en el diseño no es sinónimo de deducir. En el diseño no se afrontan las argumentaciones de manera apriorística; es decir, las premisas se van encontrando conforme el problema se va comprendiendo y si bien, entre más experimentado un diseñador posee más premisas, éstas se encuentran en depósito o almacenadas en espera de ser elegidas con base en criterios que proceden del propio entendimiento de la situación. Supongamos que los estudiantes-diseñadores ya tuvieran experiencias diversas en el diseño editorial de libros escritos por niños; éstas, valiosas, sin embargo no serían suficientes porque faltarían otras variables como las del propio proyecto del colegio en cuestión, sus recursos económicos, los tiempos de realización de los textos por los propios niños, etc. Por ende, debemos desarrollar competencias, no sólo para que los estudiantes argumenten en un sentido deductivo o en un sentido inductivo, sino sobre todo para que puedan adecuar su razonamiento a cada situación.

De los directivos obtuvieron diversas informaciones, destacan las siguientes: la escuela busca el desarrollo integral de los niños de tal suerte que de nada sirve, por ejemplo,

que un niño desarrolle ampliamente sus capacidades numéricas si esto va en menoscabo de su autoestima. En este contexto, cuando los niños escriben sus cuentos fortalecen diversas áreas de su desarrollo: mejoran sus capacidades de lectura y escritura, así como su capacidad de imaginar nuevas formas de entender la realidad; sin embargo, este proyecto en específico, se orienta prioritariamente a fortalecer en ellos la certidumbre de que sus ideas son importantes y que, por ende, tienen derecho a expresarlas. Asimismo, el proceso de entrevistar a los directivos arrojó una información relevante, pero de otro orden, el económico. El colegio contaba con un presupuesto muy limitado que no rebasaba los 15 000 pesos y su expectativa era producir un tiraje máximo de 200 libros para ser vendidos a los padres y las madres de los niños.

La entrevista a los niños se realizó de la siguiente manera. Los estudiantes-diseñadores pasaron a cada grupo y le pidieron a cada niña y niño su opinión acerca de las maquetas que sus compañeros habían elaborado previamente. Esto permitió que se registraran sus verbalizaciones con respecto a cómo imaginaban un siguiente libro. Este proceso fue muy enriquecedor porque se constató el entusiasmo que la realización del libro provocaba en la comunidad y que esto se debía, fundamentalmente, al hecho de que cada

⁸ Chaves y Bellucia hablan de "calidad gráfica genérica" para decir que "cada corriente de la cultura gráfica, en función de sus propios códigos, reconoce sus formas óptimas y sus manifestaciones imperfectas o degradadas".

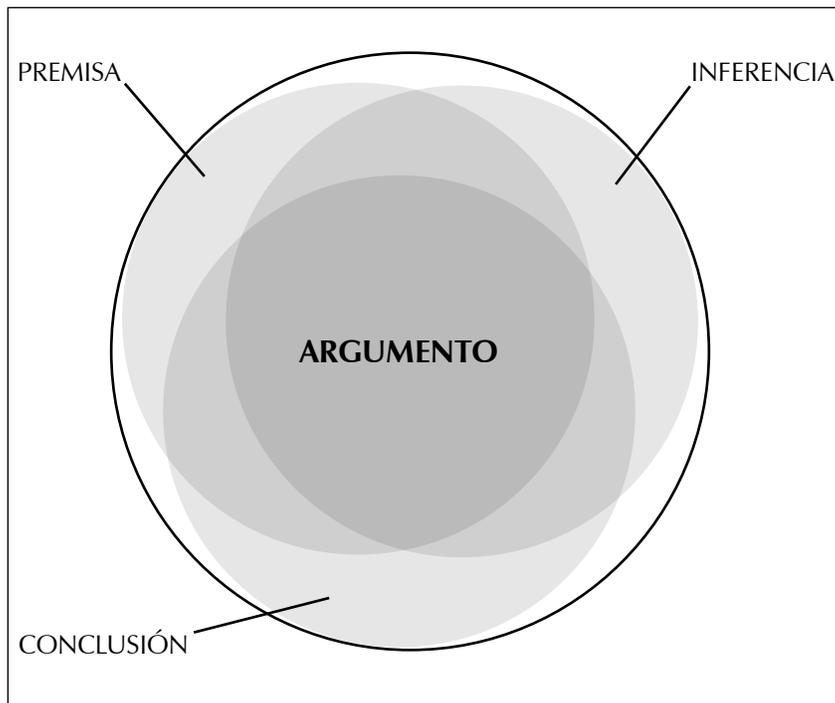


Figura 8. Noción de argumento.

niño podía leer su propio cuento y también el de sus compañeros; asimismo, hubo verbalizaciones diversas sobre el diseño gráfico de cada una de las maquetas destacando tres: 1) que lo más deseable es que el libro tuviera colores, 2) que si esto no fuera posible, entonces el niño pudiera colorearlo y 3) que los nombres de los niños y niñas fueran más grandes, que se destacaran sobre todo lo demás.

En este punto considero relevante compartir otra reflexión sobre las competencias argumentativas. El diseño es un proceso que se lleva a cabo con una alta dosis de condicionamientos: los del propio género diseñístico, los que provienen de las intenciones comunicativas de los clientes o demandantes, los de las propias audiencias de dichos clientes, los económicos, etc. Tal circunstancia obliga a ser competente para argumentar con otros, especialmente con aquellos que poseen racionalidades distintas a las del diseñador. A este desafío se enfrentaron los estudiantes-diseñadores cuando dialogaron con los directivos, con las profesoras de cada grupo y, sobre todo, con los propios niños; experimentaron en carne propia que la argumentación requiere de una condición previa, la escucha respetuosa de las razones de los otros; aprendieron que comprender no es un acto mecánico de decodificación de mensajes sino más bien un esfuerzo de interpretación y por ejemplo, cuando los niños dijeron que el libro debía ser en color, esta demanda tenía que ser interpretada.

Hasta aquí, los estudiantes-diseñadores contaban con varios insumos para alimentar su toma de decisiones. En primer término,

conocían los libros que el Colegio Sócrates había impreso en los cinco años anteriores, así como las maquetas que sus compañeros habían elaborado en un ejercicio experimental previo; en segundo lugar y a través del diálogo con el director general y con la directora de la escuela, empezaban a apropiarse tanto de la filosofía educativa del colegio, como de las intenciones particulares del libro de cuentos narrados por los propios niños y, en tercer término, tenían una información harto significativa como fruto de su diálogo con los niños, desde preescolar hasta sexto de primaria. Faltaba un dato muy relevante y que tenía que ver con el tipo de historias que narrarían los niños en este sexto tomo (uno por cada año de la colección de cuentos infantiles del Colegio Sócrates). Dicho dato se construyó de manera conjunta entre quien esto escribe y la escuela ya con el proyecto editorial andando. A partir de un texto de Emilia Ferreiro y Ana Ciro (2008), propuse a la directora de la primaria que solicitaran⁹ a los niños que narraran historias

⁹ Cabe aclarar que el colegio también involucra a profesores, madres y padres en la conformación del libro; éstos pueden participar escribiendo sus propios cuentos y, en esta ocasión, debían escribir siguiendo el mismo ejercicio que los niños. Sin embargo, la gran mayoría no lo hizo. A pesar de esto, el colegio decidió incluirlos porque consideran que lo más importante es el involucramiento de los adultos en la actividad, porque a la larga será a partir de ello que se forme una verdadera cultura de la lectura y la escritura en los niños.

en primera persona y a partir de un cuento ya conocido; la idea les resultó atractiva y decidieron que todos los niños leyeran o releyeran “Caperucita Roja”, “Hansel y Gretel”, “La Cenicienta” y “Blanca Nieves”, luego, cada niño decidió qué historia seguir y qué personaje seleccionar para narrar a partir de éste. Los cuentos que surgieron de esta propuesta resultaron interesantes y cargados de una dosis de humor que hacía atractivo emprender su lectura.

Con los insumos antes descritos, más la lectura de la totalidad de los cuentos de los niños, los estudiantes-diseñadores pudieron perfilar los conceptos que guiarían su proyecto y la toma de decisiones, a saber: cada niño es el principal protagonista del libro; éste debe ser visto, leído, tocado, esto es, desacralizado, para enfatizar la propuesta del colegio, en el sentido de que tanto la lectura como la escritura son actividades placenteras al alcance de todos; los auditorios o lectores del libro son, principalmente, los niños y, en segundo término, los familiares y los profesores.

El último párrafo nos lleva a plantear una competencia argumentativa más a desarrollar en los futuros diseñadores. Si bien la incertidumbre es el hábitat de éstos, su acción consiste, precisamente, en obtener las guías orientadoras de su labor, ya que decir que en el diseño no se puede proceder de manera apriorística, lineal y deductiva, de ninguna manera quiere decir que no se proceda con base en cierta racionalidad; ésta se extrae de la situación misma, la cual proporciona al diseñador las premisas que le permitirán argumentar sus decisiones. Como ya hemos visto,

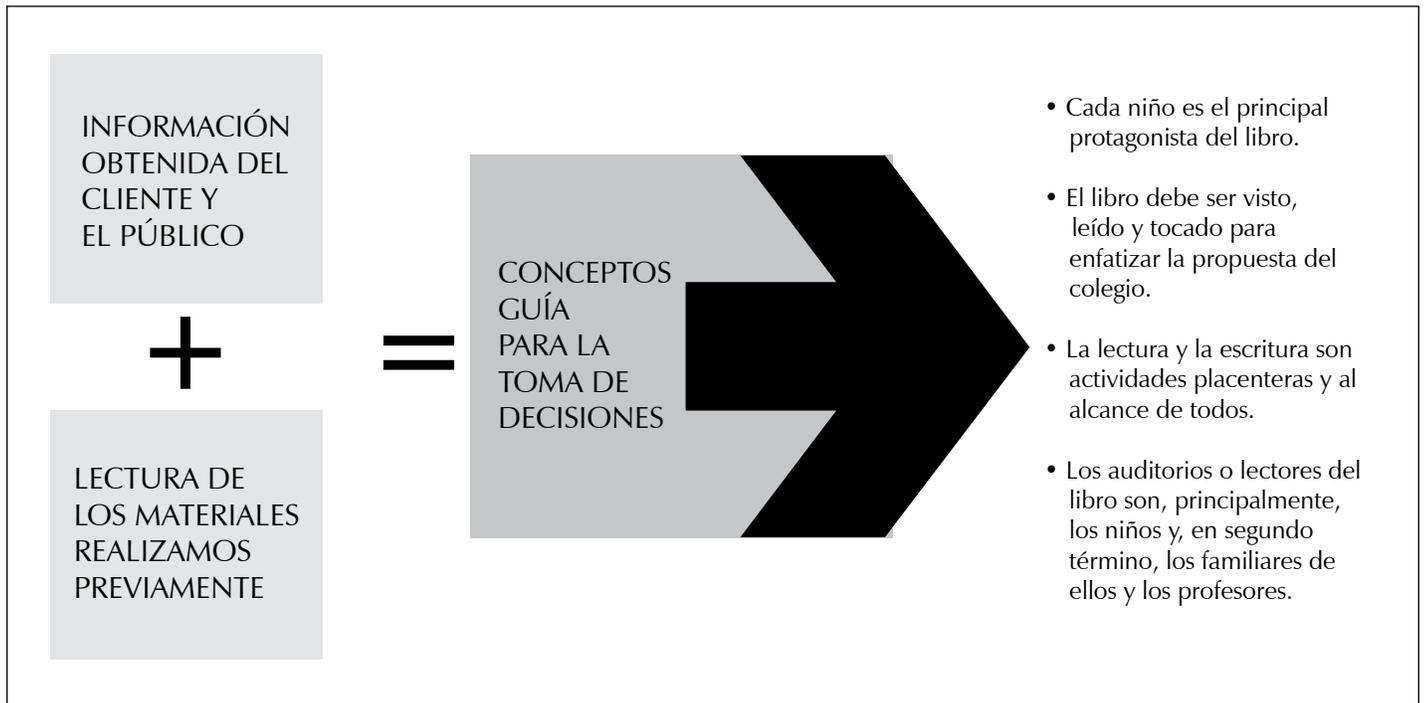


Figura 9. Conceptos que guiarán las acciones de diseño.

dichas premisas provendrán de lugares diversos, tales como las intenciones del cliente, los recursos económicos y las opiniones de las audiencias, entre otros. Tal variedad hace necesario que las indagaciones hechas por el diseñador lo lleven a construir conceptos guía, como los expuestos en el párrafo anterior (Bellucia, 2007: 11).¹⁰

A continuación mostraremos el tipo de racionalidad que siguieron los estudiantes-diseñadores, reiterando que ésta es producto de la contingencia específica de este caso y en eso radica su fuerza pero también y sobre todo, sus límites. Procederemos de la siguiente manera: primero enunciaremos el concepto guía (éste corresponderá, en la estructura clásica de un argumento, a la premisa) y luego describiremos la decisión de diseño editorial (la cual corresponderá a la conclusión).

Primer concepto guía, *cada niño es el principal protagonista de su libro*: 1) cada cuento ocupó una página y, en el caso de que su extensión fuese mayor, el siguiente cuento no iniciaba seguido sino hasta la siguiente página; 2) cada página contiene, cuando inicia el cuento, tres niveles de información que se distinguen tipográficamente: el nombre del niño o la niña, el cual va en la parte superior de la página acompañado de un autorretrato

que cada autor elaboró específicamente para presentarse en el cuento; el título que cada niño asignó a su cuento, colocado inmediatamente debajo de su nombre y, por último, el texto del cuento; asimismo, cada cuento fue ilustrado con una viñeta que trataba de redundar en la parte de la historia donde el niño alteró significativamente la estructura narrativa del cuento ya conocido; 3) cada página contiene en un extremo y a la mitad el número del grado al cual pertenece el niño con el fin de facilitar la localización de cada cuento; asimismo, se diseñaron portadillas para cada grado utilizando en la composición el numeral y el texto lingüístico que indica el grado que cursa cada niño y una de las ilustraciones de alguno de los cuentos de dicho grado; 4) la portada destaca el título colocándolo al centro e incluye, en la parte superior, *Yo en primera persona* los autorretratos elaborados por los niños de sexto de primaria y, en la parte inferior, ilustraciones elaboradas por los estudiantes-diseñadores pero que fueron creadas a partir de las historias de los niños.

Segundo concepto guía, *el libro debe ser visto, leído, tocado, esto es, desacralizado, para enfatizar la propuesta del colegio, en el sentido de que tanto la lectura como la escritura son actividades placenteras y al alcance de todos*: 1) las ilustraciones de cada cuento fueron realizadas en *out-line* para evocar toda esa serie de libros para iluminar que son de sobra conocidos por los niños, con la intención de invitar a éstos a interactuar con el libro poniendo colores en sus viñetas preferidas; 2) el libro tiene pastas blandas y sus hojas fueron cosidas para facilitar su ma-

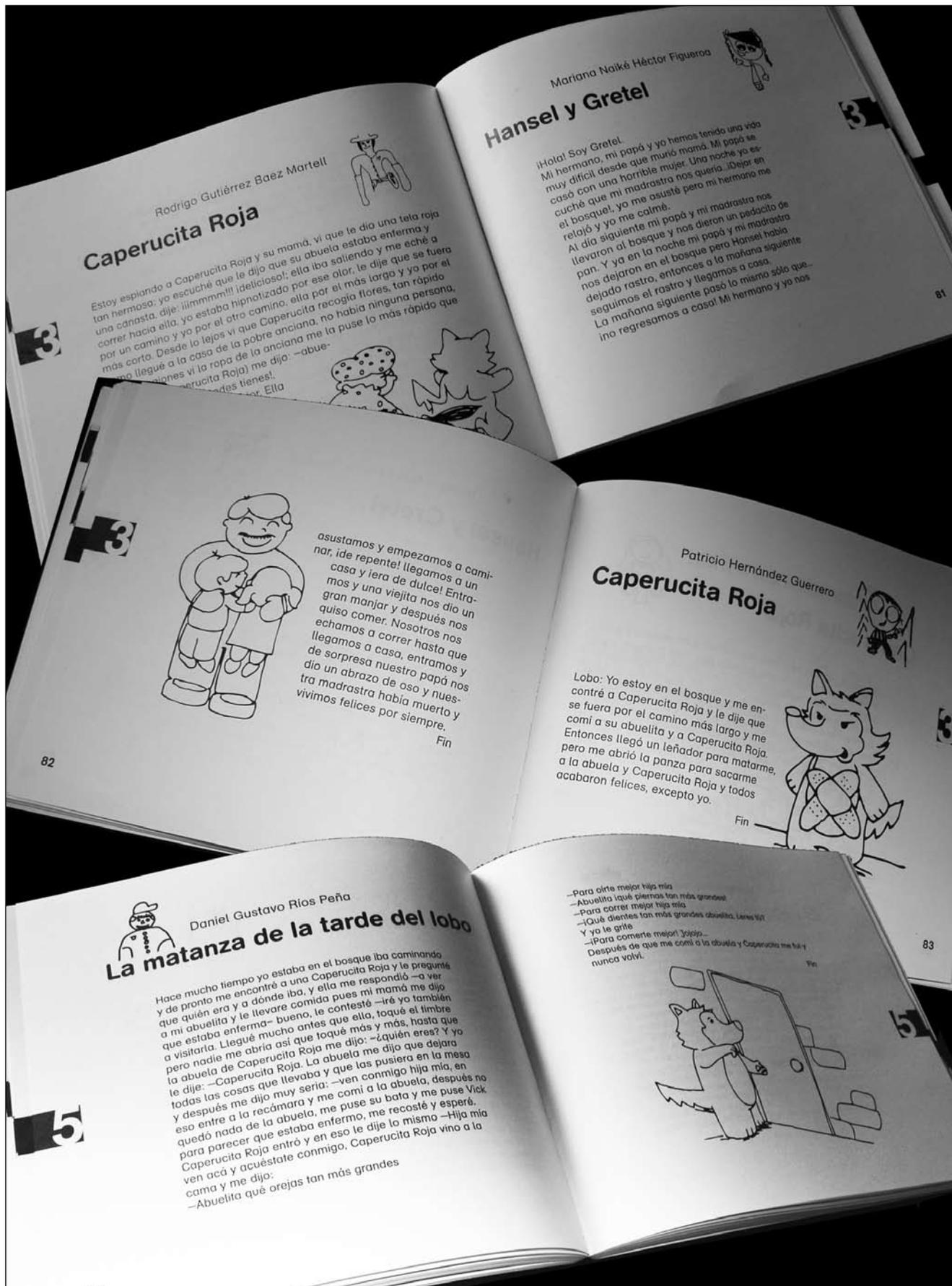
- Cada niño es el principal protagonista del libro.
- El libro debe ser visto, leído y tocado para enfatizar la propuesta del colegio.
- La lectura y la escritura son actividades placenteras y al alcance de todos.
- Los auditorios o lectores del libro son, principalmente, los niños y, en segundo término, los familiares de ellos y los profesores.

nipulación y fortalecer su resistencia al uso rudo; 3) la tipografía del cuerpo de texto fue seleccionada a partir de una sugerencia de la diseñadora Gubisha Ruiz, quien por más de nueve años trabajó en el área infantil de editorial Trillas, y el tamaño de dicha tipografía varía dependiendo de la extensión de cada cuento; sucintamente, el concepto tipográfico fue de sencillez (a través de una palo seco) y tamaño grande (fluctuando entre los 12 y los 13 puntos).

Tercer concepto de diseño, *el auditorio principal son los niños*: prácticamente se infirieron las mismas decisiones explicitadas en el párrafo anterior.

Cabe hacer énfasis en dos circunstancias especiales que fueron resueltas siguiendo los conceptos guía arriba enunciados. Primero, se tenía que resolver la entrada de las historias de los niños de preescolar que todavía no saben escribir. Se decidió darle a cada niño una doble página, en la de la izquierda se presentó el cuento según el dictado que cada niño le hizo a su maestra, mientras que en la segunda página se escaneó su escritura incipiente. Segundo, ya para entrar a imprenta, tanto la directora como los estudiantes-diseñadores se dieron cuenta de que faltaba incluir el cuento de una de las profesoras; tal circunstancia implicó un reacomodo que provocó que dos páginas se fueran vacías; esto fue resuelto colocando las ilustraciones de los autorretratos de los niños de sexto de primaria acompañadas de un texto que alude al hecho de que en este año ellos se despiden del Colegio para ingresar a la secundaria.

¹⁰ En este sentido, compartimos la definición de Bellucia para quien "el diseño es el nombre de un oficio o especialidad cuyo fin consiste en definir, antes de su elaboración, las características finales de un producto para que cumpla con unos objetivos determinados".



Caperucita Roja

Rodrigo Gutiérrez Baez Martell

Estoy espiando a Caperucita Roja y su mamá, vi que le dio una tela roja tan hermosa; yo escuché que le dijo que su abuela estaba enferma y una canasta, dije: ¡¡¡mmmm!!! ¡delicioso!; ella iba saliendo y me eché a correr hacia ella, yo estaba hipnotizado por ese olor, le dije que se fuera por un camino y yo por el otro camino, ella par el más largo y yo por el más corto. Desde lo lejos vi que Caperucita recogía flores, tan rápido como llegué a la casa de la pobre anciana, no había ninguna persona, pero cuando llegué a la casa de la anciana me la puse lo más rápido que pude. Caperucita Roja me dijo: —abuelita, ¿qué tienes? Ella me dijo: —Nada, hija.



Hansel y Gretel

Mariana Naiké Héctor Figueroa



¡Hola! Soy Gretel. Mi hermano, mi papá y yo hemos tenido una vida muy difícil desde que murió mamá. Mi papá se casó con una horrible mujer. Una noche yo escuché que mi madrastra nos quería. ¡Dejar en el bosque!, yo me asusté pero mi hermano me relajó y yo me calmé. Al día siguiente mi papá y mi madrastra nos llevaron al bosque y nos dieron un pedacito de pan. Y ya en la noche mi papá y mi madrastra nos dejaron en el bosque pero Hansel había dejado rastro, entonces a la mañana siguiente seguimos el rastro y llegamos a casa. La mañana siguiente pasó lo mismo sólo que no regresamos a casa! Mi hermano y yo nos



asustamos y empezamos a caminar, ¡de repente! llegamos a una casa y ¡era de dulce! Entraron a comer y después nos echamos a correr hasta que llegamos a casa, entramos y de sorpresa nuestro papá nos dio un abrazo de oso y nuestra madrastra había muerto y vivimos felices por siempre. Fin

Caperucita Roja

Patricio Hernández Guerrero



Lobo: Yo estoy en el bosque y me encontré a Caperucita Roja y le dije que se fuera por el camino más largo y me comí a su abuelita y a Caperucita Roja. Entonces llegó un leñador para matarme, pero me abrió la panza para sacarme a la abuela y Caperucita Roja y todos acabaron felices, excepto yo. Fin



La matanza de la tarde del lobo

Daniel Gustavo Ríos Peña



Hace mucho tiempo yo estaba en el bosque iba caminando y de pronto me encontré a una Caperucita Roja y le pregunté que quién era y a dónde iba, y ella me respondió —a ver que abuelita y le llevare comida pues mi mamá me dijo que estaba enferma— bueno, le contesté —iré yo también a visitarla. Llegué mucho antes que ella, toqué el timbre pero nadie me abría así que toqué más y más, hasta que la abuela de Caperucita Roja me dijo: —¿quién eres? Y yo le dije: —Caperucita Roja. La abuela me dijo que dejara todas las cosas que llevaba y que las pusiera en la mesa y después me dijo muy seria: —ven conmigo hija mía, en eso entre a la recámara y me puse su bata y me puse Vick quedé nada de la abuela, me puse su bata y me puse Vick para parecer que estaba enfermo, me costé y esperé. Caperucita Roja entró y en eso le dije lo mismo —Hija mía ven acá y acuéstate conmigo, Caperucita Roja vino a la cama y me dijo: —Abuelita qué orejas tan más grandes

—Para díte mejor hija mía
—Abuelita ¡qué piernas tan más grandes!
—Para correr mejor hija mía
—¡Qué dientes tan más grandes abuelita, Lobo! Y yo le grite
—¡Para comete mejor! ¡ojaja!
Después de que me comí a la abuelita y Caperucita me fui y nunca volví. Fin



Figura 10. Ejemplos de páginas interiores del libro *Yo en primera persona*.

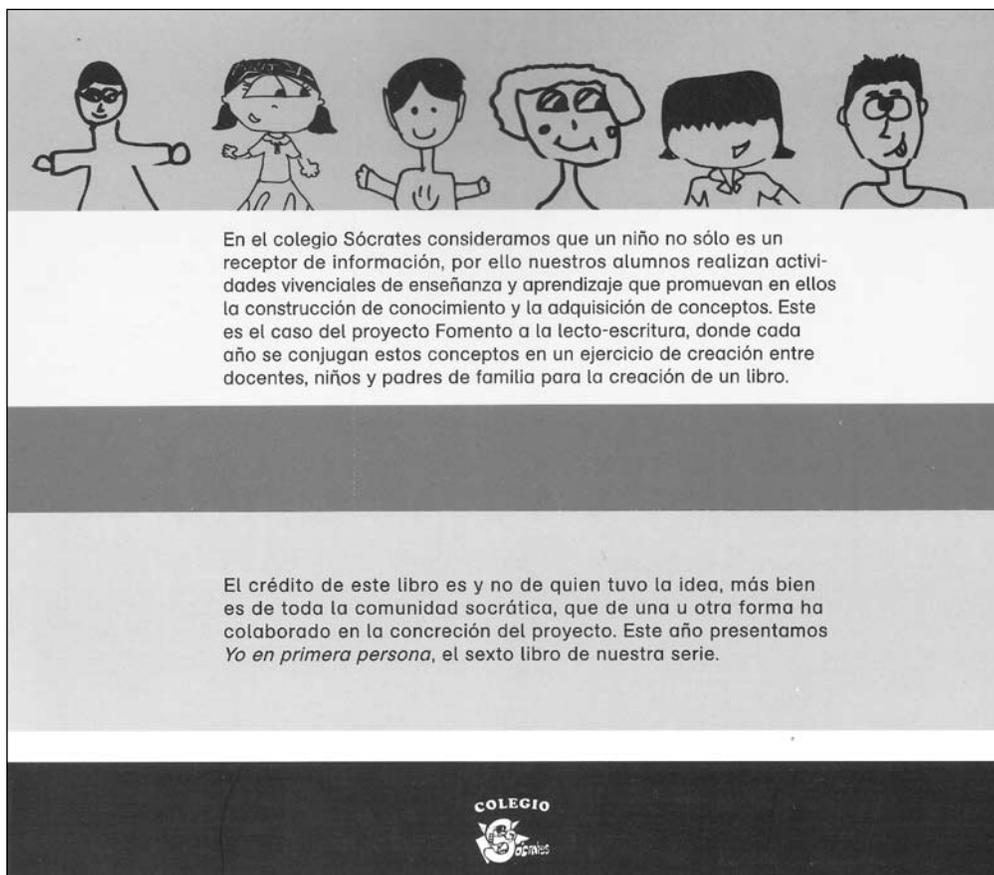
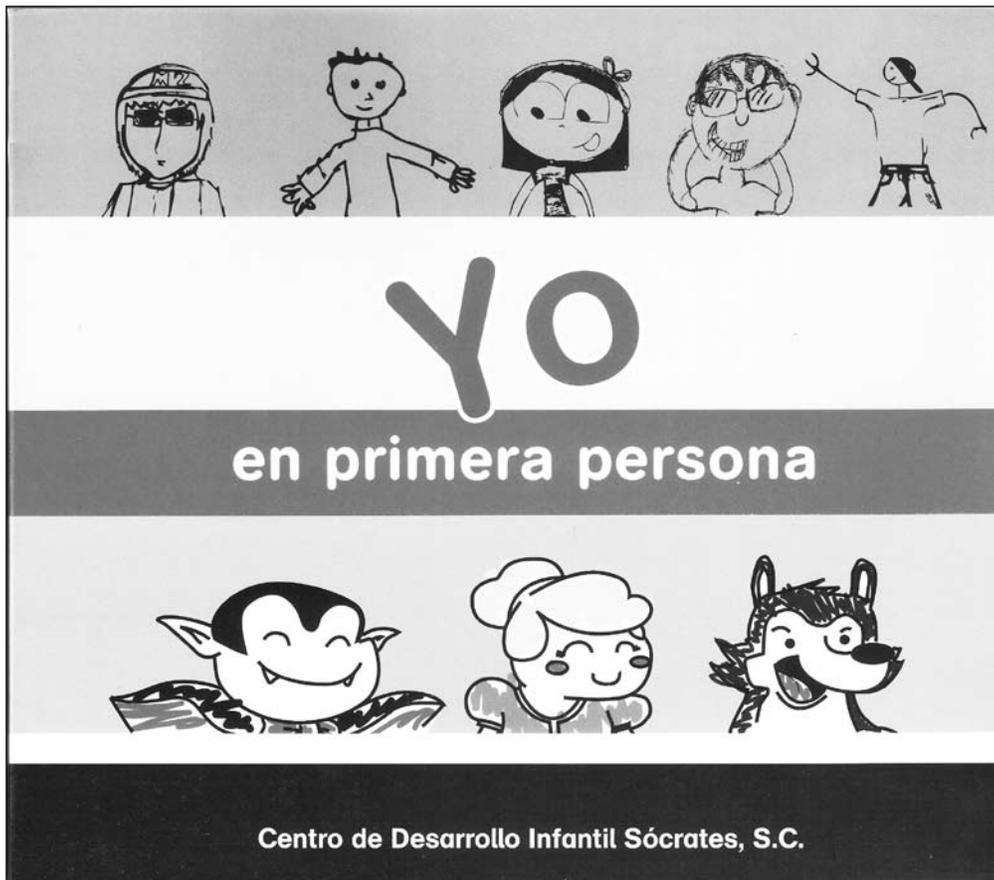


Figura 11. Portada y contraportada del libro *Yo en primera persona*.

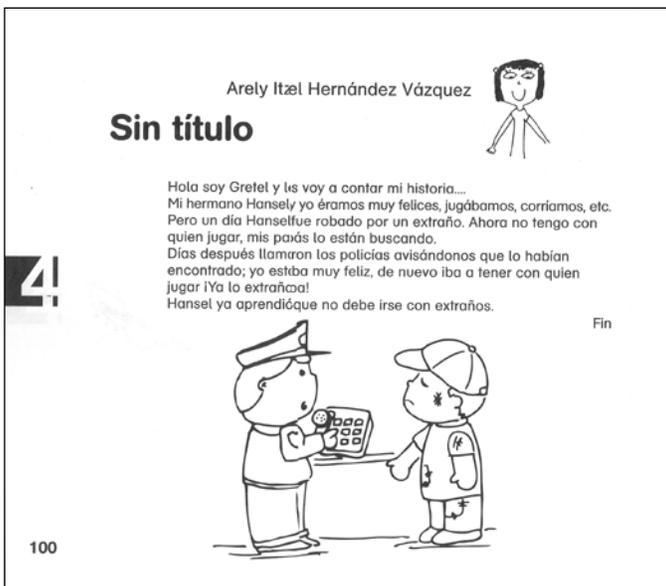
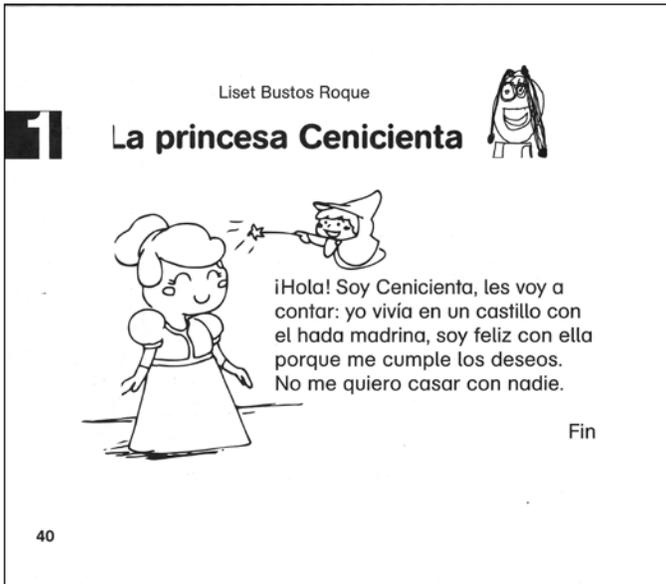


Figura 12. Ejemplos de páginas interiores del libro *Yo en primera persona*.

CONCLUSIONES

Toda competencia se define a partir de cierta postura ideológica. En este sentido nuestra postura es doble. Por un lado, incluye una idea de pedagogía basada en el diálogo y la argumentación y, por otro lado, un punto de vista específico sobre el diseño gráfico según el cual éste es una *techné* retórica. Tal postura es la que alimenta nuestro interés por el desarrollo de las competencias argumentativas.

La argumentación se vuelve una competencia necesaria para el futuro diseñador si abandonamos visiones tanto teoricistas como formalistas. Las primeras, en tanto que pretenden que las argumentaciones procedan de manera deductiva, reducen la discusión a la correcta aplicación de la inferencia deductiva; las segundas proceden de manera parecida porque buscan argumentar con base en

cierto estilo formal que utilizan para tomar decisiones de diseño independientemente de las variables contextuales. Ambas soslayan el hecho de que el diseño es una disciplina que afronta problemas indeterminados y que el ambiente propio en el que habita el diseñador es la incertidumbre.

Argumentar es insoslayable cuando se asume que la verdad es una construcción social y por ende está limitada a cada circunstancia. Los futuros diseñadores deben ser formados en una atmósfera de trabajo donde lo que se respire sea la pluralidad y el respeto a la diferencia. En el caso que relatamos se puede ver cómo el problema afrontado es resuelto porque los estudiantes dialogaron con profesores, niños y otros diseñadores. Sus oídos atentos no fueron entonces menos importantes que las conexiones entre sus ojos y manos.

Explicar bien a otros, es decir, argumentar sobre las razones que llevan a los diseñadores a tomar sus decisiones, se convierte aquí en un problema que rebasa con mucho los límites de la corrección lógica o gramatical. Argumentar incluye ésta pero la subordina a la necesidad pragmática, o sea la que se deriva de las condiciones sociales e históricas de la enunciación de cada discurso. Esto lo han sabido los diseñadores desde hace varios siglos por lo que el registro de su oficio tiene, desde hace mucho, un lugar privilegiado en el edificio de la historia de la cultura.

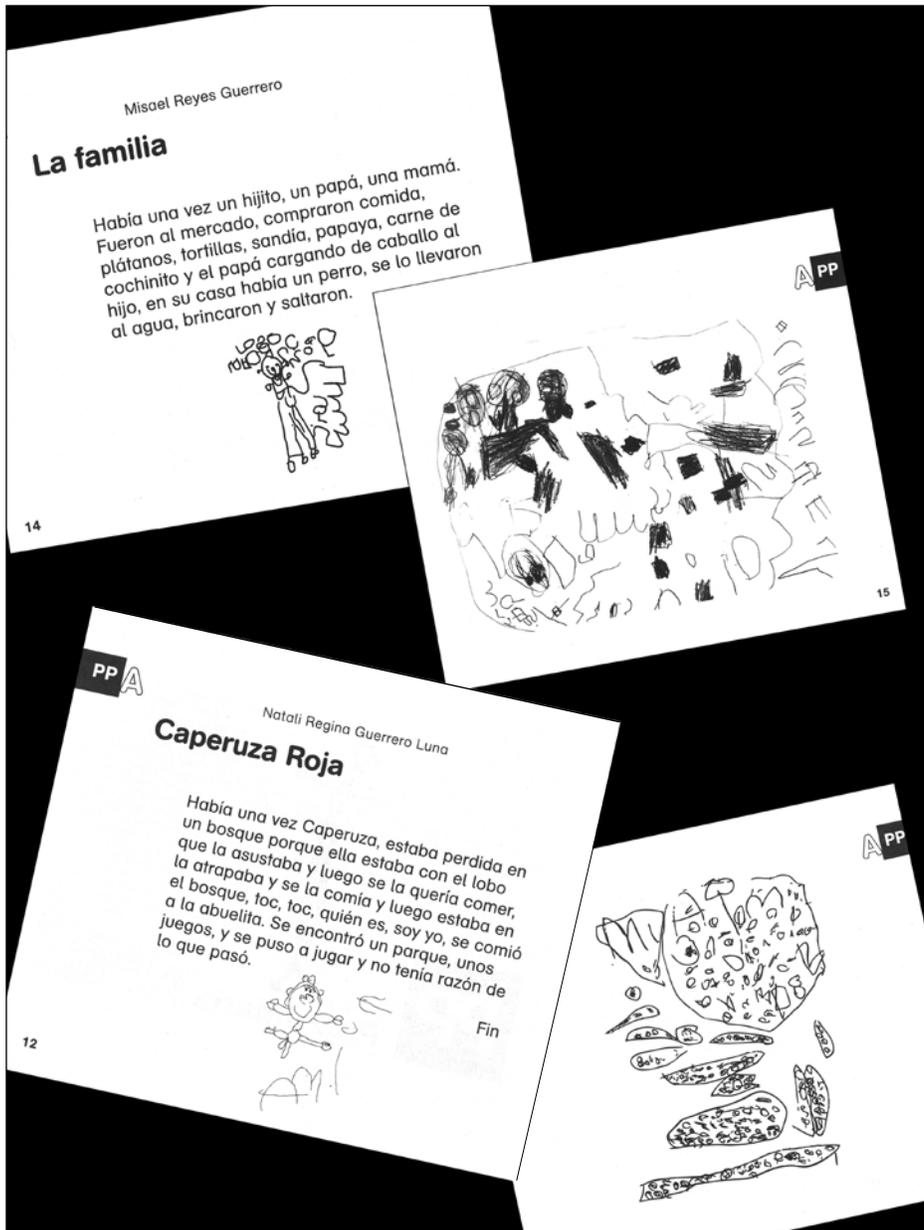


Figura 13. Ejemplos de páginas interiores de la sección Pre-primaria.

BIBLIOGRAFÍA

Belluccia, Raúl, 2007, *El diseño gráfico y su enseñanza. Ilusiones y desengaños*, Buenos Aires, Paidós.

Buchanan, Richard y Craig Vogel, 1994, "Design in the Learning Organization", en *Design Management Journal*, Boston.

—, "Problemas perversos en el pensamiento del diseño", disponible en www.mexicanosdiseñando.org.mx

Castro, Marcela, 2009, *El diseñador en los procesos de identificación*, México, tesis de Maestría, Universidad Intercontinental.

Chaves, Norberto y Raúl Belluccia, 2003, *La marca corporativa. Gestión y diseño de símbolos y logotipos*, Buenos Aires, Paidós.

Ferreiro, Eulalia y Ana Ciro, 2008, *Narrar por escrito desde un personaje*, Buenos Aires-México, Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, Daniel, 2007, *Voces del diseño en la visión de Aristóteles*, México, Encuadre/UIA/León-EDINBA.

Mendoza, Gabriel, 2002, *Didáctica mínima*, México, Trillas.

Pereda Carlos, 1994, *Vértigos argumentales*, Barcelona, Antrophos-UAM Azcapotzalco.

Perelman Chaim y Olbrechts-Tyteca, 1989, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Barcelona, Gredos.

Reygadas, Pedro, 2005, *El arte de argumentar*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Castellanos Editores.

Rivera, Antonio, 2007, *La retórica en el diseño gráfico*, México, Encuadre-UIC-EDINBA.

—, 2004, *El taller de diseño como espacio para la discusión argumentativa*, México, Encuadre-Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana de León.

Zabalza, Miguel Ángel, 2003, *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea.

Whiteley, Nigel, "El diseñador valorizado", disponible en www.mexicanosdiseñando.org.mx