

Premisas para la educación del diseño en el siglo XXI

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

PALABRAS CLAVE
Diseño
Investigación
Teckné
Interdisciplina

KEYWORDS
Design
Research
Teckné
Interdisciplinary

RESUMEN

A partir de su experiencia como investigador en el campo de la pedagogía del diseño, el autor nos propone una agenda para orientar las discusiones sobre la educación superior del diseño, en el siglo que recién iniciamos. Las premisas sugeridas por Rivera tienen como fin proporcionar una plataforma básica que fortalezca el campo argumentativo de los estudios universitarios, considerando que la claridad sobre las cuestiones que se discuten es condición necesaria para la construcción de líneas de argumentación que, al cruzarse en urdimbres complejas, enriquecen la comprensión de un fenómeno.

ABSTRACT

The author, based on his experience about the research in the educational field on the design, proposes specific lines to guide the discussion about the superior education in the current century. Rivera suggests many points about the basic platform and the strong argumentative on the field of higher educational level. It would be necessary to discuss the main idea for the construction of the argumentative line to reach the complexity and the comprehension of the phenomena.

Este artículo ha sido escrito con base en mi experiencia, de ahí sus límites. Lo aquí argumentado sintetiza más de 20 años de trabajo pedagógico en diversos programas de enseñanza superior del diseño. En ese lapso he sido profesor de teoría para licenciatura y maestría en diseño gráfico e industrial; también me he desempeñado como integrante de equipos que han trabajado en el diseño de planes de estudio, he sido evaluador de diversos programas académicos y he coorganizado varios congresos y coloquios. A lo largo de ese recorrido, la mirada que ha orientado la ruta de ideas que he seguido es la de alguien que considera que la educación es un medio que nos permite ser mejores ciudadanos y que es un acto liberador, siempre y cuando entendamos que los hombres sólo se liberan en comunidad. Por lo tanto, es desde ese punto de vista que propongo siete premisas que deben orientar las acciones de los programas de diseño a futuro:

- La investigación como plataforma
- El diseño como pensamiento humanístico
- El diseño es una *teckné*
- La mirada histórica es una mirada teórica
- Requerimos de un modelo estructurador
- Formar para la interdisciplina
- Formar profesores investigadores

LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO DEBE TENER COMO BASE LA INVESTIGACIÓN

La universidad es una institución con larga trayectoria e historia. Su función social ha experimentado cambios que la han enriquecido, provocando que su campo de influencia en la sociedad se haya incrementado exponencialmente desde su origen en el siglo x. A riesgo de ser esquemático, podemos resumir la evolución de esta institución en tres grandes periodos: una primera fase, donde las universidades son centros dedicados exclusivamente a la docencia; una segunda, donde se suma a la función docente la de investigación, y una tercera donde la universidad debe atender demandas de actores externos tales como las que le plantean los gobiernos y las empresas. Actualmente la institución universitaria enfrenta el doble reto de mantener, por un lado, la independencia y autonomía que le permite conservar su carácter crítico e innovador y, por otro lado, la apertura necesaria para atender las demandas de dis-

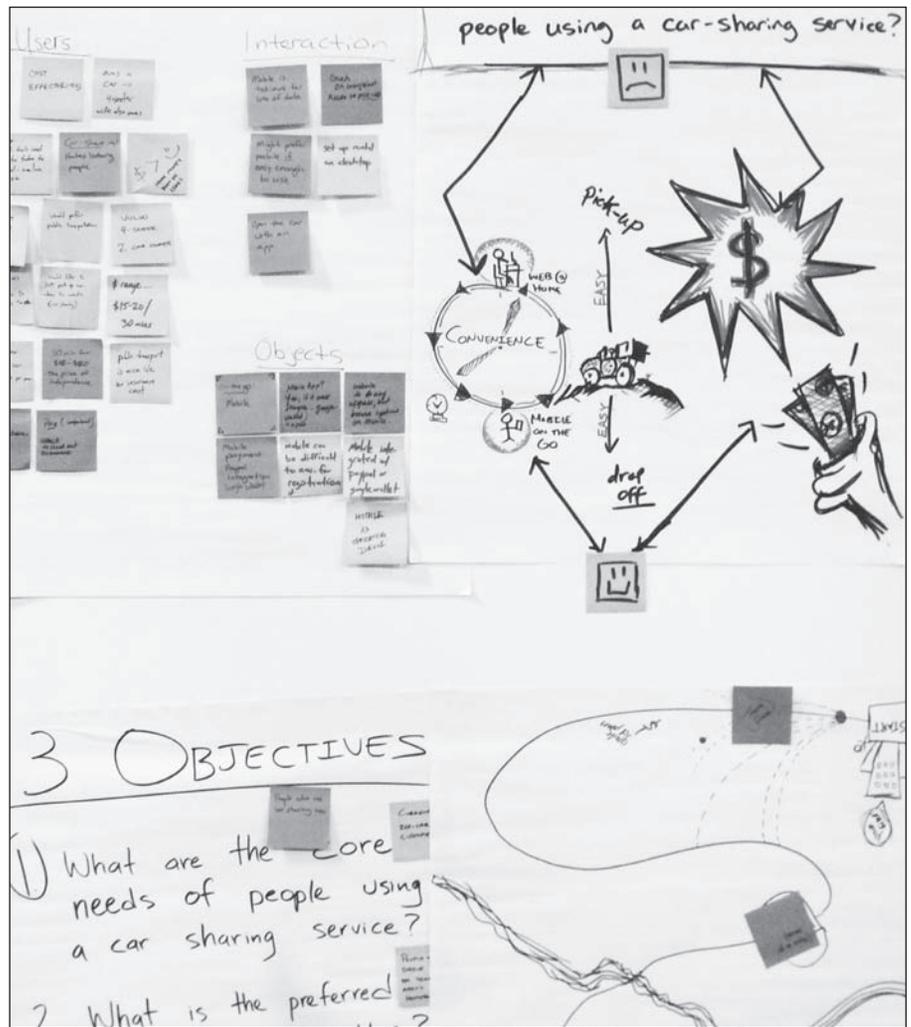


Figura 1. Es necesario que los estudiantes se apropien de los procedimientos que les ayuden a encontrar, adquirir y analizar la información con fundamento en las propias preguntas y bases teóricas.

Fuente: AdaptivePath en <http://www.flickr.com/photos/adaptivepath/8095699720/in/photostream>

tintos actores sociales. Dicho reto lo puede afrontar si es capaz de formar analistas simbólicos, o sea, egresados que sean útiles a la sociedad a través del aprendizaje de las competencias laborales vigentes, pero que también sean capaces de ejercer la crítica permanente que les permita innovar y modificar el entorno para el bien común.

La enseñanza superior del diseño no es ajena a este doble reto. Sin embargo, la dificultad de afrontarlo se acrecenta, entre otras razones, porque nuestra disciplina no ha logrado que la investigación forme parte de las labores cotidianas de sus escuelas. Empero, a este respecto, el avance en los últimos años ha sido alentador, así lo demuestra, por ejemplo, el crecimiento del sistema de posgrados en nuestro país. Nuestra propuesta, en esta primera premi-

sa, requiere que la investigación se consolide como una actividad central de la vida universitaria para que una cantidad significativa de docentes se apropien de las destrezas que investigar conlleva.

Proponemos que la plataforma de la investigación sea utilizada en las labores cotidianas de docencia. Esto implica que el centro de las clases sean las preguntas y no los temas o contenidos; asimismo, implica que alumnos y maestros sepan acudir a las bases teóricas guiados por dichas preguntas con el fin de mantenerse al tanto de las discusiones sobre el estado del arte; también es necesario que los estudiantes se apropien de los diversos procedimientos que les ayuden a encontrar, adquirir y analizar la información con fundamento en las propias preguntas y bases teóricas. Por último,

Figura 2. Etapas del diseño propuestas para los educadores del pensamiento de diseño.
Fuente: <http://www.designthinkingforeducators.com/design-thinking>



deberán desarrollar la capacidad de inferir conclusiones a partir de todo lo anterior. En resumen: pregunta, bases teóricas, procedimientos y resultados son cuatro elementos interdependientes, cuyo aprendizaje favorece el ejercicio profesional que todo profesional y analista simbólico requiere.

Vinculado a lo anterior, afirmamos que otro beneficio asociado al uso de la plataforma de la investigación, es que ayuda a construir, en los futuros diseñadores, las competencias cognitivas para tomar conciencia de su acción de pensar. Es decir, quien investiga empieza a tener conciencia y, por ende control, de operaciones mentales como las de análisis, comparación, categorización, discriminación, jerarquización, inferencias inductivas y deductivas, razonamiento analógico, etcétera. En conjunto, el control sobre dichas operaciones vuelve al estudiante metacognitivamente apto, es decir, aprende a pensar y aprende a aprender.

EL DISEÑO COMO PENSAMIENTO HUMANÍSTICO

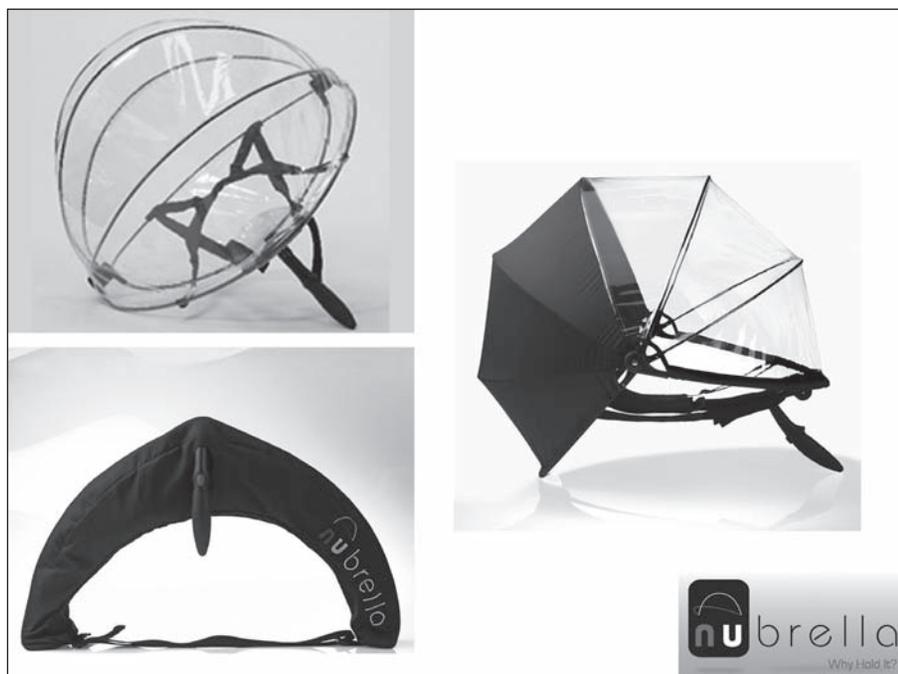
En su afán por ganar legitimidad, el diseño buscó en la teoría el mecanismo que lo volviera una disciplina respetada. Sin embargo, el abordaje teórico, en muchas escuelas, se dio de forma deductiva, es decir, a la manera de las argumentaciones científicas; en esa lógica se aspiraba a obtener premisas universales que pudieran resolver cualquier problema particular y donde la aspiración de encontrar “el método” se volvió la aspiración de un sinnúmero de teóricos. Este comportamiento no fue privativo del diseño, también se dio en las humanidades. Recordemos que éstas quisieron legitimarse

de igual forma e incluso acuñaron la expresión “ciencias humanas”. Nosotros consideramos que tal problemática proviene de una confusión sobre el carácter y función particular de conocer y usar el conocimiento de tres grandes ramas de la actividad intelectual humana: las matemáticas, las ciencias empíricas o naturales y las humanidades. Un interesante artículo de Alejandro Tapia,¹ donde sintetiza los planteamientos del profesor James Raymond, arroja luz sobre esta problemática: los matemáticos se asumirían como los representantes por antonomasia del pensamiento científico e incluso prescinden de la comprobación empírica; los científicos, por ejemplo los físicos, recurren al laboratorio para comprobar de manera empírica los axiomas abstractos y, por último, otras disciplinas, correlato de las artes liberales, tales como la ingeniería y el diseño, se vincularon a la producción material y por tanto entraron en relación con otros ámbitos de pensamiento humano como la política o la economía, vinculándose con el pensamiento humanístico. Éste es necesario para encontrar el sentido al pensamiento y a la producción científica, ya que, como bien dice Tapia, un físico puede decir cómo construir un reactor nuclear, pero no le preocupa decir por qué, cuándo y para qué construirlo. Esto es así porque la ciencia se preocupa por la corrección de sus demostraciones y la construcción de juicios apodícticos, pero que no son suficientes en el campo de los problemas humanos,

¹ El artículo puede consultarse en www.blogspot.com/earboldelaretorica del propio Alejandro Tapia.

donde lo que se realiza son argumentaciones retóricas cuyos fines son la adhesión a las tesis presentadas, el acuerdo social y la persuasión. Como lo observó Gorgias desde la antigüedad, la retórica es una *teckné* de la oportunidad, porque el buen médico no es el que conoce muchos fármacos, sino el que sabe cuál es el adecuado para cada paciente en cierto momento. La retórica sirve en aquellas situaciones donde lo propio es la confusión, es un método que se utiliza cuando no existe método, es una herramienta que ayuda a decidir cuando algo es, en principio, indecible.

Si algún pensador contemporáneo ha sabido leer esta circunstancia es Richard Buchanan, quien propone ver al diseño como un arte liberal de la cultura tecnológica, y actualiza al pensamiento humanístico denominándolo *design thinking*. Éste, el pensamiento de diseño, es el que se utiliza para abordar o enfrentar los problemas de diseño cuya principal característica es su indeterminación, su carácter contingente y que, por tal propiedad, no pueden ser abordados con la lógica deductiva de la ciencia. En diseño, las circunstancias cambian de un problema a otro, lo cual explica la unicidad de cada proyecto: cambian los clientes, los usuarios, los contextos, porque todos ellos están sometidos y son resultado del devenir histórico. Tales problemas, por tanto, no pueden ser abordados apriorísticamente a partir de premisas universales, sino que tienen que recurrir a los tópicos o lugares² para la invención de argumentos. Lo anterior no quiere decir que el pensamiento humanístico rechace las leyes científicas y los datos empíricos, sino que, a la manera de una caja



Figuras 3 y 4. Nubrella.
Fuente: somoskreativos.wordpress.com

más grande, las humanidades contienen a las matemáticas y a las ciencias empíricas, pero su finalidad es debatir sobre el sentido de las acciones. Pensemos en un ejemplo: para lograr extraer petróleo del fondo del mar tuvieron que construirse una gran cantidad de axiomas matemáticos, físicos, químicos e ingenieriles; la función del razonamiento humanístico sería encontrar el sentido que este logro de la inteligencia humana tiene para los miembros de la *polis* o de una comunidad. Esto es, el humanista se pregunta: ¿para qué extraigo petróleo?, ¿a quién beneficia y a quién afecta la extracción del petróleo?, ¿quiénes deben extraer el petróleo?, ¿qué otras acciones pueden realizarse después de haber extraído el petróleo? Como puede verse, las preguntas anteriores buscan develar y orientar el sentido de las acciones y, por ende, hace pertinente al razonamiento humanístico para el diseño, si por diseñar entendemos una actividad profesional y cultural que propone a los miembros de una comunidad formas de pensar y actuar.

² La noción de tópico tiene su origen en la tradición clásica y posee varias acepciones. Para efectos de este artículo definimos a los tópicos como lugares de opinión o almacenes de las opiniones comunes. Los latinos los designaron con el término *doxa*, el cual podría entenderse como una atmósfera de creencias de una comunidad y que ayuda a validar formas de pensar y de actuar.

EL DISEÑO ES UNA *TECKNÉ*

Vinculada íntimamente a la anterior, proponemos otra premisa: el diseño es una *teckné* o arte. Esto es, el diseño es un saber práctico, un hacer con conocimiento de causa, como bien lo explica Chaves³ en un artículo denominado “Cuatro mitos en la cultura del diseño”. Chaves clasifica los mitos en el de carácter científico, el de la creatividad como núcleo del proyecto, el de la función esencialmente publicitaria del diseño y el de la misión humanitaria del diseño. Lo que Chaves demuestra es que, con respecto a los dos primeros mitos, el problema radica en ver al diseño como pensamiento analítico y no como pensamiento pragmático, porque la meta del diseño no es el conocimiento, sino la producción. El mito de la creatividad oculta el hecho de que el diseño requiere de un pensamiento que responda a las condicionantes de cada caso que enfrenta, y cuyo fin es la solución y no la creación; el mito de la creatividad también oculta que el diseño es una disciplina de lo contingente y que, por tanto, no puede proceder, como ya hemos argumentado líneas arriba, como la ciencia: deductivamente y a partir de premisas universales. Recíprocamente, si bien existen importantes campos en que

³ Norberto Chaves es un destacado autor que durante varias décadas ha abordado cuestiones relativas a la teorización de los diseños; es además consultor para proyectos de diseño de identidad corporativa.

⁴ El texto completo puede leerse en www.norbertochaves.com

el condicionamiento es relativamente bajo, en ningún caso el diseño puede operar con ausencia de una base programática que necesariamente pautará la solución. El ingenio resolutivo, en diseño, opera siempre dentro de márgenes impuestos desde fuera: desde un antes y un después. Su creatividad está condicionada. Citando a Chaves:

Por elemental que sea el programa que tengamos delante, el trabajo de diseño jamás se reducirá a operar sobre una variable – funcional, técnica, estética, etc. – sino que necesariamente deberá lograr una síntesis entre ellas que respete las prioridades concretas del caso. El diseño, para cumplir su cometido con eficacia, debe reconocer –y reclamar– unos datos de entrada de muy distinta naturaleza: requisitos mercadológicos (necesidades funcionales, estéticas, simbólicas del usuario), tecnológicos (recursos técnicos disponibles), comerciales (líneas y técnicas de distribución y venta), comunicacionales (condiciones y medios de difusión del producto), etc. Pensar esta realidad con una mentalidad simplista o unidimensional es sencillamente equivocarse. Y operar a partir de esa mentalidad es garantía altísima de producir un daño.⁴

Figuras 5, 6 y 7. Diseño de asiento que se resuelve o cumple con una serie de necesidades que se encuentran en un ambiente escolar común. Fuente: <http://www.designsojournal.com/ideo-and-steelcase-unveils-schooldesk-of-the-future/>



Lo dicho arriba se vincula claramente con la noción clásica de *teckné* que los griegos presentaban como alternativa al *episteme*. El fin de la primera no es el conocimiento, sino el logro de una meta o intención a partir de acciones. Cuando dicho logro se obtiene con base en un plan, cuando se teoriza sistemáticamente sobre las acciones, cuando las disciplinas que se construyen por dicha teorización pueden ser utilizadas en una ocupación práctica y cuando todo lo realizado es posible comunicarlo y explicarlo a otros, entonces estamos en presencia de una *teckné*.

En nuestra experiencia, investigando las prácticas profesionales de los diseñadores, se constata que esta disciplina puede ser categorizada como *teckné*. Entrevistados sobre cuáles son las razones que animan sus acciones, o leyendo textos donde los propios diseñadores argumentan al respecto, podemos concluir que son representantes contemporáneos de las artes liberales, es decir, ejercen la *teckné* del diseño: la mayoría procede de acuerdo a un plan, dicho plan se deriva de la comprensión de las características especiales de cada caso específico; aunque en distintos niveles de abstracción, la mayoría, sin embargo, busca abstraer conceptos que le permite pensar lo que es universalizable de cada acción particular y, por último, la mayoría opera buscando cumplir las demandas de sus clientes.

Considero entonces que la noción de *teckné* es útil para la educación del diseñador porque resuelve la dicotomía que la

modernidad estableció entre la teoría y la práctica, porque ayuda a formar un diseñador que explica las razones de sus actos y porque permite que la disciplina consolide su estatuto universitario al volver a la investigación parte de la cotidianidad del trabajo de los diseñadores que se dedican también a la vida académica.

LA MIRADA HISTÓRICA ES SIEMPRE UNA MIRADA TEÓRICA

Nuestra experiencia académica nos ha hecho ver que una de las deficiencias de la enseñanza superior del diseño tiene que ver con las estrategias curriculares y didácticas vigentes para el aprendizaje de la historia. La consecuencia negativa de dicha circunstancia es que los futuros diseñadores no desarrollan el pensamiento histórico y, por tanto, tienden a asumir las premisas vigentes del diseño como absolutos. La perspectiva histórica, en cambio, proporciona el valor de las circunstancias de cada época como insumo necesario para comprender a cabalidad cualquier fenómeno, en nuestro caso, el de la producción discursiva del diseño. La razón histórica pertenece al ámbito de lo relativo y, por ende, nos vacuna contra el dogmatismo de lo absoluto.

Sin embargo, esto último no podrá lograrse si mantenemos una didáctica donde la materia de historia consiste en enseñar imágenes de los objetos o piezas de diseño sin una argumentación que dé cuenta acerca de por qué fueron esos objetos o piezas las que se construyeron y no otras. Nosotros considera-

mos que esta visión, vacía de sentido histórico, provoca que los estudiantes no encuentren utilidad en la historia cuando enfrentan sus proyectos en los talleres de diseño.

En este contexto proponemos que no hay mirada histórica neutra, sino que ésta siempre está mediada por categorías teóricas. Así piensan historiadoras de nuestro campo disciplinar, tales como Anna Calvera (2010), a la cual —en el contexto de un artículo donde el debate gira en torno a los orígenes del diseño— afirma que decidirse “por un origen u otro depende en buena medida del concepto de diseño que se tiene en cada caso”. Siguiendo esta lógica pensemos, por ejemplo, que no es lo mismo partir de un concepto de diseño donde el fin de la disciplina es afinar en cada objeto la relación entre la función y la forma, que pensar al diseño como una práctica política donde su fin es mantener, enriquecer o modificar las creencias y las acciones de los miembros de una comunidad. Nosotros, que compartimos concepciones del diseño como la segunda, abordamos la historia con esquemas de análisis como el esquema pentiádico de Kenneth Burke,⁵ autor que sostiene que cada acto discursivo (en nuestro caso, cada acto que han realizado los diseñadores, ejemplos: Bodoni o Le Corbusier) es realizado por un agente que tiene un propósito persuasivo, que responde a una agencia

⁵ *Ibid.*: www.blogspotelarbaldelaretorica.com de Alejandro Tapia.

y que se lleva a cabo en una situación o escena. Incluso, en el contexto de la enseñanza de la tipografía hemos planteado que la historia de esta disciplina del diseño gráfico puede ser explicada por la historia de los tópicos o agencias que han utilizado los tipógrafos para la construcción de sus fuentes; esto lo afirmamos porque partimos de considerar al diseño como praxis retórica y, siendo fieles a esta concepción, definimos al proceso creativo a partir del concepto de *inventio* según el cual la innovación se introduce a partir del reconocimiento de lo ya conocido: "Todo lo que no es tradición es plagio". Pensamos también en autores como Roger Chartier (2000), quien aborda la historia de la cultura escrita no sólo a partir de los autores o de los libros, sino también de los lectores, y que es gracias a la comprensión de estos últimos que podemos entender el porqué de los diversos artificios materiales de los libros en cada época. Es decir, si partimos de otras teorías como las que se desprenden de la tradición hermenéutica o la teoría de la recepción y donde el significado se resuelve en la mente de cada lector, entonces el abordaje, en este caso de la historia del diseño gráfico, será muy distinto de autores como Meggs, quien se concentra prioritariamente en describir las características formales de los elementos de los libros.

REQUERIMOS UN MODELO ESTRUCTURANTE

La proliferación de aplicaciones o usos del término diseño ha desdibujado su significado, produciendo confusión conceptual. Como lo apunta Heskett, el término puede ser usado como sustantivo, como verbo, como nombre que expresa una propuesta, o bien, como nombre que indica un producto terminado: "El diseño consiste en diseñar un diseño para producir diseño".

Pero también la proliferación de prácticas produce confusión acerca del ser de la disciplina: hay diseño textil, diseño industrial, diseño digital, diseño de modas, diseño gráfico, diseño de artesanía, más toda una serie de prácticas laborales que buscan legitimarse a través del término, tales como diseño de peinado o diseño de maquillaje.

A este respecto resulta esclarecedor el esfuerzo del maestro Gabriel Simón (2010), quien recopila 100 definiciones que profesionales y académicos han construido entre

la segunda mitad del siglo xx y la primera década del siglo xxi. Si uno analiza la semántica de tales definiciones encuentra, por ejemplo, que según sus efectos, el diseño es responsable de la creación del mundo artificial, de la producción en serie o de que el hombre realice acciones; o bien, para varios autores, lo propio del diseño es ser una actividad proyectual, lo cual implica un plan para ejecutar algo; sin faltar aquellos estudiosos que centran su atención en la relación que el diseño establece entre la función y la composición formal.

El campo educativo del diseño en nuestro país no es ajeno a esta ambigüedad. Así, por ejemplo, existe una variedad significativa de formas de insertar al diseño en las estructuras académicas de nuestras universidades. Las carreras han sido ubicadas en facultades de artes plásticas, de arquitectura o en departamentos de ingeniería.

Para salir de este remolino conceptual Heskett (2002) propone dos vías: la primera, encontrar lo genérico subyacente a todas las especies diseñísticas y, segunda, llevar a cabo una acuciosa revisión histórica que explique por qué llegamos a tal nubarrón conceptual.

Siguiendo a éste y otros autores, tales como Buchanan (1994) o Tapia (2011), lo genérico de toda actividad de diseño es que consiste en una práctica social que afecta nuestras vidas. Las formas en que los diseñadores crean afectan la manera de actuar y pensar de las comunidades, es decir, el diseño es una actividad cuyo fin es la persuasión y, por ende, su estatuto es político.⁶ Quienes compartimos esta visión proponemos a la retórica como un modelo estructurador que funcione como un contenedor líquido en cuyo interior se muevan las distintas especies de la fauna diseñística.

El poder estructurador de la retórica se basa en el alto nivel de abstracción de sus conceptos, en su larga tradición y en su carácter de *techné*. Gracias a lo primero es que puede servir para la explicación y producción de prácticas discursivas tan diver-

⁶ En nuestra argumentación, entendemos por política la organización de la *polis* a través de las ideas aplicadas a las acciones. Para profundizar acerca de la relación entre política y diseño, véase Alejandro Tapia, "Diseño gráfico, tecnología y democracia", en Rivera, 2011.

sas como la oratoria, la pintura, la literatura, el cine o, por supuesto, el diseño; gracias a su historia, nos provee de tópicos que nos permiten reinterpretar, resignificar y enriquecer la cultura a partir de la comprensión de las tradiciones de las diversas comunidades; por último, al ser concebida como *techné*, la retórica se asumió como pensamiento práctico, es decir, como una forma de inteligencia que se moldea de acuerdo a cada caso. La retórica sirve para pensar lo contingente y es por eso que ayuda a actuar en ambientes donde lo propio es la incertidumbre. No es casual, entonces, que autores como Donald Bryan, después de establecer que el diseño resuelve problemas indeterminados, propongan a la retórica como el pensamiento del diseño, puesto que "la retórica es el método, el órgano de los principios para decidir las cuestiones que son indecibles, para arribar a soluciones en problemas que son irresolubles, para instituir un método en esas fases vitales de la actividad humana donde no existe un método inherente a la materia de la que se ocupa una decisión. El arte de resolver este tipo de problemas es la retórica".⁷

DEBEMOS FORMAR PARA LA INTERDISCIPLINA

Hace dos años y medio participé en la realización de un libro que contenía cuentos infantiles realizados por niños y niñas de una escuela primaria. Entre otros autores, escribió uno de los cuentos mi hija Marcela. Cuando ella tuvo en sus manos su ejemplar la observé leyendo las historias contadas por sus amigas e ilustrando varias de las viñetas contenidas en el libro. Esto es, el libro provocó lo que se propuso: que los niños escribieran, leyeran e ilustraran. La pregunta aquí es, ¿quién lo diseñó? Intervinieron, para que la experiencia narrada antes se diera: una diseñadora experta, tres diseñadores estudiantes, dos maestras y el director de la escuela que encargó el libro, un impresor y un pedagogo. Todos ellos aportaron ideas que guiaron las decisiones de diseño y que, insisto, provocaron que el libro cumpliera su objetivo pedagógico. Desde esta perspectiva podemos contestar la pregunta antes planteada de la

⁷ *Retórica y diseño: la experiencia brasileña*, citado por Alejandro Tapia en: www.foroalfa.org.

Figuras 8 y 9. Talleres impartidos en la Maestría en Diseño y Producción Editorial, en la UAM Xochimilco.

Fuente: <http://www.facebook.com/Maestria.Editorial/>



siguiente manera: el libro lo diseñaron los diseñadores porque ellos no lo diseñaron. Tal paradoja me ayuda a decir que no hay trabajo de diseño que sea individual, es decir, porque cuando se quiere diseñar se trabaja colectivamente. Nueva pregunta, ¿por qué entonces insistimos en el autismo disciplinario? Una explicación es que seguimos arrastrando el mito del individuo que postuló la modernidad, sin embargo, no es pertinente ahora discutir aquí eso, aunque bien se merecería esta cuestión un artículo específico.

El caso es que la enseñanza del diseño sigue sin poder insertar en su trabajo diario una didáctica que favorezca lo interdisciplinario, a pesar de que desde hace más de una década existen experiencias en diversos campos de la pedagogía universitaria que han mostrado la efectividad formativa del trabajo interdisciplinario. En nuestro campo, Buchanan y Vogel (1994) nos muestran cómo se insertó en el trabajo de su escuela de diseño el modelo interdisciplinario. Lo interesante de su planteamiento es que afecta el orden de toda la estructura curricular y, en específico, impacta en la pedagogía del taller de diseño. Hacemos esta aclaración porque en nuestro país existen experiencias educativas interesantes de esta clase de trabajo, pero en general son

acciones aisladas o eventuales. Más aún, en la UAM Xochimilco, universidad en la cual laboro, se cuenta con un modelo educativo general que favorece y, en algunos casos, exige el trabajo interdisciplinario y, sin embargo, en la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica, éste rara vez se ejerce.

Buchanan y Vogel (1994) proponen una estructura que lleve al alumno de una lógica de trabajo proyectual visionaria hasta otra de carácter interdisciplinario. Así, en la fase inicial los alumnos experimentan de manera individual para enfrentar los proyectos; luego, en una siguiente fase trabajan disciplinariamente, es decir, forman equipos y juntos abordan el proyecto; en una tercera etapa, el trabajo es multidisciplinario: el trabajo se da en equipos conformados por diseñadores y estudiantes de otras disciplinas, observándose, sin embargo, que cada profesión actúa de manera aislada; en la última parte de su formación, los estudiantes deben lograr trabajar interdisciplinariamente y los equipos incluyen también a los usuarios. El artículo citado no deja de mencionar que existen dificultades importantes para llevar a cabo proyectos interdisciplinarios, pero insiste en la necesidad de buscar estrategias para superar dichas dificultades y no regresar a los esquemas tradicionales de enseñanza. Llama la atención que en lo



observado por estos investigadores, son los estudiantes de diseño los que logran conciliar las diferencias de puntos de vista entre las distintas disciplinas.

En nuestro caso, nosotros hemos identificado posibles razones que obstaculizan el trabajo interdisciplinario:

1) El sistema educativo previo sigue operando bajo la lógica del pupitre: desde los seis a los 17 años, la enseñanza promueve el individualismo y basa la didáctica en la metáfora de la radiodifusión: el profesor emite, el alumno recibe.

2) La enseñanza del diseño hereda del romanticismo la noción de genio creador, por la cual el diseñador no resuelve problemas de diseño, sino que se expresa en su obra. Un ejemplo paradigmático es el caso de Posada, cuyos grabados son presentados de forma aislada, o sea, sin considerar el contexto de su manifestación, esto es, la página, el periódico o la gaceta. Es decir, don Lupe, quien hizo imágenes que son verdaderos editoriales gráficos, pasa a ser Posada, quien hizo una obra.

3) El déficit de investigación y de reflexión teórica ha provocado que no se consolide un campo simbólico propio de la disciplina. Esta circunstancia la debilita cuando argumenta con expertos de otras disciplinas, puesto que no puede entrar a un campo argumentativo un sujeto que no posee independencia intelectual, esto es, un punto de vista propio. Esta situación tiene una posible explicación: los diseñadores definen como lo propio de la disciplina el hacer. Una prueba de esto es el recurrente uso de las metonimias de instrumento por usuario o las metonimias de causa por efecto, con la cual los

diseñadores se autorrepresentan; por ejemplo, cuando tienen que hacer un cartel que invita a un congreso o a una bienal de diseño, la imagen que utilizan para representar al diseño es un lápiz o un mouse, o bien usan un producto, tal como un mueble, un edificio o una letra.

La anterior situación debe superarse porque el trabajo interdisciplinario obliga, a quienes lo ejercen, a abrirse a otras prácticas discursivas y a fortalecer el propio músculo argumentativo.

FORMAR PROFESORES-INVESTIGADORES

La dicotomía que separa la teoría de la práctica, obstáculo para el desarrollo de nuestra disciplina, ha derivado en otra separación que escinde la docencia de la investigación. Basta ser diseñador para ser profesor en el taller de diseño, luego, las argumentaciones desarrolladas en ese espacio pedagógico se basan en la experiencia profesional del profesor, produciéndose una didáctica que coloca a éste como el modelo que hay que seguir. He recorrido más de 30 escuelas de nuestro país trabajando en programas de formación de profesores y he observado con interés cómo las problemáticas que se observan en la gran mayoría de las instituciones son muy parecidas: dificultad de muchos de los maestros para explicitar la estructura conceptual de sus cursos, esto es, no saben qué enseñan, en el sentido de que su experiencia no ha sido ordenada ni teorizada; en la didáctica proliferan ejercicios que se repiten durante muchos años y de los que no se dan razones acerca de la utilidad de aquéllos en la formación pedagógica de los alumnos, y por último, he observado dificultades significativas para evaluar el aprendizaje de los alumnos, cuyo síntoma resumo en la frase de un alumno: a la maestra le gusta la Frutiger.

Considero que una de las vías para salir de este marasmo es que los cursos de formación de profesores incluyan el desarrollo de competencias propias de la investigación; sumado a ello, es necesario que los diseñadores escriban, dado que la propia acción de escribir ayuda a ordenar conceptualmente las experiencias, pero también es condición necesaria para establecer redes de investigadores.

Si lo anterior no se realiza, los cursos de didáctica pierden sentido porque los métodos de enseñanza son interdependientes

del contenido de enseñanza. Esto es, no se enseña de la misma manera en el taller de diseño si se define a la disciplina como práctica de configuración formal, a que si se le define como actividad de intervención en la vida de las comunidades. Cambian los contenidos, cambian los métodos.

A MANERA DE CONCLUSIONES, PREGUNTAS

En los últimos 20 años he observado el enriquecimiento de la calidad académica de la enseñanza del diseño. Al menos dos datos soportan esta afirmación. Por un lado, la oferta del posgrado se ha ampliado exponencialmente; por otra parte, se empieza a instalar la cultura de investigación en las comunidades de profesores; como muestra, la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico ha publicado más de 80 artículos y editado o coeditado 10 libros; contamos actualmente con asociaciones de escuelas sólidamente constituidas y trabajando de manera intensa, así como con organismos evaluadores y acreditadores que llevan varios años laborando.

Preguntemos entonces: ¿Cuál es la agenda por seguir?

Una respuesta a esta pregunta es que tenemos que buscar traductores para lo que ya ha sido discutido y acordado en foros formales e informales:

- Si asumimos que el desarrollo de habilidades de investigación es necesario para mejorar las competencias argumentativas de nuestros estudiantes, ¿cómo traducir esto en acciones de aula?
- Si asumimos que el diseño es una práctica compleja y que el abordaje de un proyecto requiere del trabajo interdisciplinario, ¿cómo traducimos esto en acciones tanto didácticas como de gestión académico-administrativa?
- Si asumimos que el centro del trabajo didáctico no son los contenidos sino los problemas de investigación que plantea todo proyecto, ¿cómo traducimos esto en programas de formación de profesores?
- Si asumimos que la vacuna contra el dogmatismo es la construcción de espacios permanentes para el diálogo y la argumentación, ¿cómo traducimos esto en dinámicas de trabajo que involucren académicos, profesionistas y otros sectores sociales que participan de los beneficios o perjuicios del diseño?

Es decir, es razonable afirmar que en muchas comunidades académicas de las distintas escuelas de diseño de nuestro país existe acuerdo en relación con una cantidad significativa vertida en los argumentos presentados en cada una de las siete premisas aquí expuestas; sin embargo, en dichas comunidades, e incluso aquí aquellas en las cuales yo trabajo, no hemos podido aún construir las estrategias que traduzcan varios conceptos enunciados en este artículo, tales como: competencias de investigación o interdisciplina que se traduzcan en acciones didácticas que se ejerzan cotidianamente en las aulas y talleres. Dicha construcción debe ser el centro de una agenda de discusión académica que debe realizarse en el corto plazo.

FUENTES DE CONSULTA

- Buchanan, Richard y Craig Vogel (1994). "Design in the learning organization". *Design Management Journal*.
- Calvera, Anna (2010). *Diseño e historia. Tiempo, lugar y discurso*. México: Desginio.
- Chartier, Roger (2010). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heskeet, John (2002). *El diseño en la vida cotidiana*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Simón, Gabriel (2010). *100 definiciones de diseño*. México: UAM-X.
- Tapia, Alejandro (2011). "Diseño gráfico, tecnología y democracia", en Antonio Rivera (comp.) (2011). *Ensayos sobre retórica y diseño*. México: UAM-X.
- Retórica y diseño: la experiencia brasileña*, en www.foroalfa.org.
- www.norbertochaves.com.
- www.blogspotelardelaretorica