

Plan de Trabajo (2017-2021) que propone, para la jefatura de departamento de Teoría y Procesos del Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa, el Maestro Luis Antonio Rivera Díaz.

Consideraciones iniciales.

Para la presente propuesta parto de una serie de argumentos derivados de mi experiencia como docente e investigador de la UAM Cuajimalpa y de la que he adquirido a lo largo del ejercicio profesional que desde hace más de 25 años tengo en el campo de la pedagogía, concretamente, en la formación de profesores y en la evaluación de planes y programas de estudio del campo del diseño. En específico, la oportunidad de trabajar un proyecto de investigación¹ que está vinculado al estudio de los tópicos y prejuicios que han organizado la estructuración de los planes y programas de estudio orientados a la enseñanza y el aprendizaje del diseño en nuestro país, y de posibles propuestas de intervención pedagógica para deconstruir esos modelos de pensamiento y proponer nuevas formas de organización educativa, me permite, para efectos de este plan de trabajo, proponer los siguientes argumentos que luego utilizaré para soportar mi propuesta de plan de trabajo departamental.

1.-Diagnóstico del estado actual que guardan los programas académicos de diseño en nuestro país.

Con base en una investigación cualitativa que realicé analizando 25 reportes² que el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD) ha elaborado entre 2013 y 2017. Como premisa de análisis partí de que una constante de la mayoría de los programas académicos de diseño, y el de la UAM Cuajimalpa no es la excepción, a saber: el reto de todos éstos es desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan abordar proyectos que requieren de ellos la integración de conocimientos de naturaleza diversas y que, para esto, la didáctica de los planes de estudio se organiza a través de la solución paulatina de problemas de complejidad creciente. Con tal premisa en mente realicé diversos recorridos analíticos por los textos de los 25 reportes y con base en ello puedo afirmar que el estado actual de la enseñanza superior del diseño muestra las siguientes áreas críticas:

A. Los Programas Académicos y la investigación.

En general, los programas académicos, no poseen líneas ni proyectos propios de investigación; y cuando éstos y los investigadores sí están presentes, no influyen, sin embargo, en la fundamentación y la configuración de las líneas curriculares de los diversos planes de estudios de los programas evaluados; derivado de lo anterior, la divulgación de los productos de investigación, cuando ésta existe, es escasa y lo es también el intercambio de ideas con investigadores de otras Universidades. Las causas de esta situación son múltiples y entrecruzadas: a) las IES y sus programas de diseño no poseen plantillas de docentes con núcleos amplios de profesores de tiempo completo. En realidad, la presencia de éstos es escasa y en su distribución de horas de trabajo el tiempo

¹ El proyecto de investigación se encuentra vigente hasta el 2018 y se encuentra registrado en el -Consejo de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.

² La muestra incluyó el reporte de recomendaciones que el COMAPROD realizó para nuestro departamento en el año 2016.

dedicado a la investigación se diluye entre una gran cantidad de labores de gestión administrativa y académica; b) si se toma como criterio la débil fundamentación teórica de los planes de estudio, entonces el problema se complica, ya que, poseer un discurso sólido sobre la disciplina que ayude a ordenar los currículos no depende necesariamente de la presencia de profesores de tiempo completo; asimismo, las deficiencias en las competencias lectoras y argumentativas de los estudiantes tampoco se derivan exclusivamente del tipo de contratación de los docentes. Esto conduce en realidad a un escenario que tiene que ver con el poco arraigo que tiene la investigación al interior de las comunidades académicas de esta disciplina y que se conecta con el hecho de que el diseño no posee una tradición donde la reflexión teórica y la investigación sean su parte medular; c) lo anterior explicaría por qué, aún en los programas académicos donde no sólo hay profesores de tiempo completo, sino también docentes contratados como investigadores, la investigación no logra insertarse en la vida académica de la comunidad. En específico, la docencia se encuentra separada o escindida de la investigación en múltiples facetas: los planes separan la teoría de la práctica, los investigadores trabajan en centros de investigación y posgrados, pero rara vez son docentes de los primeros dos o tres años de la licenciatura y muchos de los proyectos de investigación son de corte analítico y pocos los son de investigación aplicada y vinculados al desarrollo de proyectos de diseño.

B El trabajo colegiado.

La falta de trabajo colegiado o por academias es un problema principal y que se presenta en un número significativo de los Programas Académicos. Si bien en todos éstos se llevan a cabo reuniones de profesores, éstas son utilizadas para la gestión administrativa de cada periodo escolar. Lo que está ausente es el trabajo colectivo de diversos núcleos de profesores cuyo propósito sea la puesta en discusión de los fundamentos teóricos de la disciplina, de la selección jerarquización y secuencia de contenidos y de las estrategias de aprendizaje y enseñanza más idóneas; puede ser que algunos Programas Académicos sí lleven reuniones colegiadas para debatir cuestiones como las enunciadas antes; sin embargo, éstas son coyunturales y no acaban por integrarse a la vida cotidiana de la comunidad. Tal problemática, cabe precisar, se presenta incluso en programas académicos que sí cuentan en su plantilla con profesores de medio tiempo y tiempo completo.

C La endogamia académica.

Un aspecto relevante se sintetiza en la pregunta siguiente: ¿qué acciones realizan los Programas Académicos para obtener juicios de valor sobre su desempeño que provengan de agentes externos a ellos? Si bien una fortaleza de muchos de los Programas es que el contacto con el exterior se lleva a cabo continuamente a través de acciones como la movilidad académica, las prácticas profesionales, los programas de seguimiento a egresados y de proyectos de incubadoras de empresas, entre otras, pero donde no se encuentra evidencia de que la información que de dichos programas se pudiera obtener, sea registrada sistemáticamente y con fines de evaluación para la mejora continua. En esta misma lógica, la gran mayoría de los Programas Académicos llevan a cabo esfuerzos significativos para que sus estudiantes expongan sus proyectos escolares; sin embargo, a dichas exposiciones no suelen ser invitados personas e instituciones externas a la comunidad. Es decir, se cuenta con la posibilidad real de instalar programas permanentes de evaluación externa, siempre y cuando se aprovechen las actividades externas que ya han sido instalados en la vida cotidiana de varios de los Programas Académicos. De lo anterior se infiere que es necesario sustituir la endogamia académica por una actitud plena de apertura y mucho más si como dicen la mayoría de los perfiles de egreso de los Programas Académicos, los egresados deben ser competentes para trabajar en equipos colaborativos que se integran interdisciplinariamente.

D. Una combinación indeseable

Desde una postura esquemática, si se combinan los puntos críticos expuestos en los tres puntos precedentes, los Programas Académicos son programas de docencia que basan su didáctica en la experiencia académica de algunos de los docentes y en la experiencia laboral de otros de sus profesores y donde el eje curricular de los planes de estudio, que suele denominarse “área de talleres de diseño” y que tiene como encomienda pedagógica la integración de aprendizajes por parte de los estudiantes, funcionaría como un espacio de asesoría de experto a novato para producir soluciones de diseño que no generan en los estudiantes aprendizajes significativos.

2.- Posición didáctica de la gestión académica.

Se suma al anterior diagnóstico, un segundo grupo de argumentos que soportan el presente plan y que tienen como núcleo nuestra posición sobre la didáctica y la relación de ésta con la gestión académica.

Nuestro concepto de didáctica rebasa con mucho el reduccionismo que considera a ésta como el mero acto de planear. Creemos que el resultado de esta acción, la planeación, es parte de un fenómeno mucho más complejo. Así por ejemplo, la creación de planes y programas de estudio depende de la intencionalidad de la educación, o sea, de la definición de propósitos pedagógicos. En las siguientes líneas presento de manera breve nuestra postura al respecto.

Consideramos que los principales elementos de la didáctica son los profesores, los estudiantes y los contenidos del aprendizaje y que la relación entre estos tres debe ser mediada por el diálogo. Veamos. La relación entre un profesor y un estudiante es influida por la visión de mundo y sociedad de cada uno de ellos, sean conscientes o no de ésta. Por ende, cuando uno propone premisas para evaluar la labor educativa está obligado a explicitar las premisas a partir de las cuales se construyen los juicios de valor sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Nuestra propuesta es dialógica. Esto es, la relación entre los profesores, estudiantes y el contenido de aprendizaje, es a través del diálogo. Comenzaremos conceptualizando a uno de los participantes del diálogo, es decir, el profesor de educación superior: ¿Quién es este actor? Un profesor es un sujeto histórico. Esto implica que posee una mirada tan amplia como su horizonte de sentido. Ha sido configurado por su tiempo, posee ideología e intereses propios y de grupo que se estructuran en una serie de conceptos e ideas con las cuales, precisamente, da sentido a sus acciones. Por lo tanto, un profesor dista mucho de ser neutral. Piensa y actúa con base en su ideología e interés educativo; posee una visión sobre la didáctica y con ella, una forma de pensar los contenidos disciplinares y a los sujetos que intentan aprenderlos. En esta forma de concebir a los profesores existen dos grupos. Uno, se compone por aquéllos que actúan por hábito, es decir, sin conciencia de la estructura ideológica que determina sus acciones didácticas; actúan de forma “natural” como si sus acciones fueran consecuencia automática para cualquiera que se coloque en el lugar del profesor. El segundo grupo lo componen **profesores reflexivos**, que como premisa inicial de su acción tienen la de su propia auto representación; esto es, se **saben docentes, poseen una identidad como profesores**. Han deliberado en torno a la educación y sobre el lugar que les corresponde dentro de ésta y es, precisamente con base en ese acto deliberativo que definen su actuación didáctica. Nosotros estamos a favor de configurar grupos de profesores como estos últimos.

Además, sostenemos que un profesor diseña experiencias de aprendizaje. Esto requiere de la convergencia de varios factores. En primer término, un profesor debe teorizar de manera permanente su propia experiencia, provenga ésta del campo académico, del campo laboral o de ambos; es decir, realiza un esfuerzo continuo por nombrar conceptualmente su quehacer y desarrolla la capacidad de hacer explícitos los conceptos y las relaciones entre éstos, es decir, trae

al plano de la conciencia las estructuras conceptuales de las cuales deriva los juicios de valor sobre una profesión o un segmento de ésta. En esta misma línea, por lo tanto, **un profesor investiga su profesión, pero al hacerlo, contribuye a la configuración de su disciplina y esto lo lleva, necesariamente a investigar las doctrinas que coexisten en su campo disciplinar** y gracias a las cuales también él ha sido formado. Así, ser profesor implica también el reconocimiento de que un campo disciplinar y las profesiones que de éste se derivan son construcciones sociales. Luego, **investigar las producciones de las comunidades académicas y profesionales debe ser un hábito del profesor universitario**. Todo lo anterior implica que el docente posee un dominio del contenido de enseñanza. Esto es la condición necesaria para la construcción del Ser del profesor.

Sin embargo, no es suficiente. A lo escrito arriba se agrega un segundo factor. El profesor subordina los contenidos de enseñanza a los contenidos de aprendizaje. Es decir, tiene en mente siempre que su vínculo con los estudiantes se basa en la igualdad de derechos y obligaciones, pero es asimétrica con relación a la comprensión de los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales de una disciplina. Él es el experto, ellos los novatos. Ocupar el lugar del profesor representa un alto nivel de responsabilidad ética dada la indefensión cognitiva de los estudiantes. Luego, **saberse experto obliga a ser prudente, a ser un escucha atento y respetuoso de la condición y las necesidades de los aprendices**. Por tal razón, sus comportamientos deben ser normados por un mandato ético, uno tal que derive en saberse el responsable de generar un espacio donde se desarrollen las condiciones para que sus estudiantes tengan experiencias de aprendizaje.

Un profesor, y este es el tercer factor, no enseña contenidos, sino que selecciona los adecuados, los organiza, los jerarquiza y los correlaciona. En esta lógica, **evalúa el grado de trascendencia o aplicabilidad del contenido**, otorgando a éste un rol instrumental, ya que, los conceptos y las teorías son medios y no fines. Siguiendo la misma línea, el profesor construye preguntas con dichos contenidos y deriva de éstas los propósitos del aprendizaje. En la respuesta a las cuestiones se muestra la intencionalidad o el para qué del aprendizaje. Esta parte de su labor es fundamental porque es la condición necesaria para que el estudiante encuentre, en su trabajo diario, el sentido para su proyecto de vida contestándose la pregunta acerca de para qué quiere estudiar una profesión.

Un cuarto factor tiene que ver con el diseño de las situaciones específicas para que cada estudiante tenga experiencias de aprendizaje. La selección de una lectura, la asignación de una práctica de laboratorio, la configuración de un problema, caso o proyecto, son modalidades de las comúnmente llamadas actividades de aprendizaje. Sin embargo, no toda actividad se transforma en una experiencia de aprendizaje. La experiencia de aprendizaje se logra cuando, como consecuencia de la actividad, **el estudiante experimenta una transformación interna**. La experiencia, pues, no es distinta al pensamiento, sino que ambos guardan entre sí un vínculo de interdependencia: el pensamiento “no es opuesto a la experiencia, sino una parte de ésta: es el producto de la transacción entre el individuo y su ambiente, al tiempo que funge como instrumento de la modificación del ambiente”³ Por ende, cuando el profesor diseña una situación de aprendizaje, ésta debe incluir el abordaje de una dimensión problemática, sea esta empírica o teórica, y las herramientas cognitivas, (conceptos-teorías) con las cuales el estudiante afrontará aquélla, porque es en ese ir y venir del pensar y el actuar donde el estudiante experimenta y sufre una transformación interna. Así, “toda experiencia es un juego recíproco entre esas dos series de

³ Ana María Salmerón Castro, *Experiencia y Educación Moral. Una indagación conceptual*. (México: FFyL UNAM-Seminarios,2010),p. 84

condiciones (las condiciones objetivas y las condiciones internas del sujeto) que, tomadas en conjunto o en interacción, constituyen una situación.”⁴

Cómo puede inferirse de todo lo anterior, definir al profesor lleva implícita también la definición del estudiante o aprendiz. Éste es, también, un sujeto histórico. Quiere aprender, pero no es experto. Mira la dimensión que le interesa observar porque forma parte de su proyecto de vida, pero su panorámica es reducida porque carece de experiencia. Analicemos lo anterior.

Ser sujeto no te convierte en estudiante. Un sujeto es estudiante cuando le interesa aprender y cuando dicho interés forma parte de su proyecto de vida. Esto es, el aprendiz interviene de forma activa en su propia decisión: “*quiero aprender a ser ingeniero*” o bien “*quiero aprender a ser doctora*”, o bien, la decisión que es el centro de interés de este documento: un estudiante de diseño es alguien que decidió querer “*aprender a ser diseñador*”. Sumado a lo anterior, un estudiante tiene que aprender a ser estudiante. Es decir, muchos jóvenes que quieren ser diseñadores no han sido educados para ser estudiantes, luego, su proceso de formación profesional debe ser precedido de una transformación que les saque del lugar de receptores pasivos, donde los ubica la educación autoritaria, para colocarse en un papel de sujeto activo y corresponsable de la construcción de sus aprendizajes.

Esto se conecta con la anterior definición de experiencia de aprendizaje. El profesor que diseña situaciones de aula donde busca favorecer el “sufrimiento” o la transformación interna de los estudiantes, requiere que éstos sean activos: **pregunten, busquen respuestas a partir de su iniciativa propia, es decir, que investiguen; requiere, también, que construyan el hábito de expresar sus ideas y de escuchar las de otros**, sean éstos, condiscípulos o profesores; por último, un estudiante requiere ser un sujeto que se integra a grupos y en éstos coopera con el desarrollo de equipos colaborativos.

Por lo anterior, de manera conjunta, profesores y estudiantes, deben garantizar que, a través de las experiencias de aprendizaje los segundos no sólo se apropien de los saberes y habilidades profesionales sino también de competencias genéricas. Éstas, según lo menciona Pérez Palomares⁵, tienen que ver con las capacidades que los estudiantes adquieren para movilizar los recursos cognitivos adecuados a cada situación problemática, tales como las de análisis y síntesis, las de planeación, es decir, capacidades de tipo instrumental; y éstas se agregan a la ya mencionada capacidad de trabajar en equipo y a las de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones. Para ambos, profesores y estudiantes, el desarrollo de competencias genéricas debe ser prioritario, sobre todo en la nueva realidad que plantea a la educación superior, la impronta de las tecnologías de comunicación e información; por un lado, los primeros no pueden conceptualizarse ya como poseedores monopólicos del conocimiento; por otra parte, los segundos deben cobrar conciencia de que si bien no tienen mayor problema para acceder a información, si deben saber que apropiarse de ésta requiere de competencias como las mencionadas al inicio de este párrafo. En las siguientes líneas abordaremos un tema central porque constituye la bisagra que vincula a profesores y estudiantes: nos referimos a los contenidos de aprendizaje.

Las diversas disciplinas que se ofrecen en las Instituciones de Educación Superior se conforman de conocimientos, es decir, conceptos, teorías y métodos que luego son jerarquizados y seleccionados

⁴ Salmerón, *op.cit.* p.89

⁵ Véase en: COMAPROD, *Diagnóstico y Prospectiva de la Educación Superior del Diseño en México, 2013-2017* (México: Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, 2017)

por académicos, investigadores y docentes, convirtiéndolos entonces en contenidos de aprendizaje. Un primer punto por resaltar es que **el conocimiento** no está aislado del devenir histórico, todo lo contrario, **es una construcción social y marcadamente histórica**, es decir, si bien sincrónicamente se nos aparece en forma de premisas fijas, desde una perspectiva diacrónica se muestra como un conglomerado de premisas variables, incompletas, sustituibles y susceptibles de ser enriquecidas y modificadas. Ambas visiones deben ser consideradas por los profesores y estudiantes al entrar en relación intersubjetiva con fines de aprendizaje. Así, el profesor, desde su posición como experto, tiene la responsabilidad de decidir cuáles son los contenidos relevantes para el aprendizaje, a partir de su visión panorámica que le permite visualizar su asignatura desde un lugar que le permite identificar las raíces históricas, el desarrollo de éstas y su realización en frutos de conocimiento actuales y vigentes.

Un segundo aspecto es que el profesor de una IES pertenece también a un gremio disciplinario; esto es, lo que habilita a un médico para impartir clases es el hecho de pertenecer al grupo social de los médicos y lo mismo se puede decir de ingenieros, físicos, filósofos o diseñadores. Poseen una identidad gremial y le deben respeto a ésta. El gremio disciplinar es un factor determinante, por tanto, para definir cuáles son los conocimientos que son dignos de ser enseñados y aprendidos. El profesor debe considerar esto y cobrar conciencia que en la calificación de un contenido como legítimo o no legítimo, no sólo opera la racionalidad académica sino también la de política gremial. Por lo tanto, hacer explícitas estas cualidades del conocimiento disciplinar es una labor ineludible de todo profesor.

Un tercer aspecto que considerar sobre los contenidos es el currículum. Entendemos éste como un conjunto cuyos actores tienen entre sí relaciones complejas; en éste se entrelazan políticas institucionales, modelos educativos, planes de estudio, grupos de académicos y estudiantes y órganos sancionadores externos, entre otros. Dichos actores se relacionan armónica o conflictivamente en torno a la decisión de cuáles deben ser los contenidos del currículum y, en el centro de esos debates, se encuentran los profesores. Así, **decidir qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes, es un acto complejo que responde a intereses provenientes de diversas racionalidades**. Nuestra postura, que parte de la premisa general mencionada al principio de este apartado y según la cual, los profesores son, junto con los estudiantes, los protagonistas centrales de la didáctica, es que los primeros deben mantener su independencia con respecto a esos intereses, más no ignorándolos, sino por el contrario, a partir de dialogar con todos estos actores del currículum, volviendo la diversidad de opiniones un insumo que fortalece su capacidad de decidir mejor acerca de cuáles son los contenidos de aprendizaje. Y es, precisamente con esa lógica, que debemos identificar el tipo de relaciones que los profesores deben establecer con las políticas institucionales, los modelos educativos, sus propias academias, etcétera. Nos referimos a que dichas relaciones no deben ser de sojuzgamiento sino mediadas siempre por el diálogo. En nuestra postura, el profesor no es un peón de ajedrez, pero tampoco un “héroe” aislado. En todo caso, un modelo educativo que no posea este tipo de relaciones dialógicas atentará, a final de cuentas, con la calidad del aprendizaje de los estudiantes, porque un profesor diluido no tendrá la posición simbólica necesaria para convencer y persuadir a sus estudiantes de afrontar los retos cognitivos que su programa de clase plantee, pero tampoco, un profesor que opere en el aislamiento o que actúe desde una posición de prepotencia y autosuficiencia, será capaz de generar en sus estudiantes experiencias de aprendizaje que sean susceptibles de ser transferidas a otras situaciones, tanto académicas como laborales.

La triada sobre la cual hemos venido argumentando: profesores, estudiantes y contenidos, habita dentro del campo de la educación superior siendo el del diseño el segmento de ese ámbito que nos interesa.

3.- Nuestro Diagnóstico Departamental.

Con base en los dos apartados previos, ¿cuál es entonces nuestro diagnóstico sobre el estado que guarda el departamento de Teoría y Procesos del Diseño?

Iniciemos con la respuesta a esta pregunta: **el principal reto de nuestro departamento es ajustar las fuerzas que tensan las relaciones entre la investigación y la docencia, entre el modelo educativo institucional y el modelo vivo de su comunidad y entre el campo académico y el campo profesional.** Si vemos las tres parejas conceptuales antes enunciadas, como jugadores que jalan sus cuerdas o mecates, podemos diagnosticar que el problema a resolver es que entre todos mantengan tal tensión, que provoque una fuerza equilibrada que mantenga el listón en el centro, evitando que las cuerdas se distiendan, o peor aún, se rompan.

En primer término, una fortaleza que distingue a nuestro programa académico de la mayoría de aquéllos que en el país se dedican a la enseñanza superior del diseño, es su **amplia planta de docentes investigadores**, algunos de ellos en el SNI, la mayoría con estudios de doctorado y un núcleo amplio de ellos han publicado artículos y libros en editoriales especializadas del campo del diseño. El reto acá es que esa fuerza crítica se integre a la docencia e impacte en los contenidos y la didáctica que día a día experimentan los estudiantes y profesores. Es una tensión que genera mayor fuerza, porque no se da entre un hilo simple sino como en todo mecate, la provocan los entrelazamientos. Tal integración no es posible si el trabajo, tanto el investigativo como el docente, se siguen realizando de forma individual. En este punto, presentamos la debilidad de muchos programas académicos: no hay trabajo de academia o colegiado que se realice sistemáticamente y como un medio para la mejora de las competencias del profesor, tanto como docente e investigador, sino que son reuniones ocasionales y coyunturales.

En segundo término, el modelo educativo de la UAM Cuajimalpa ha tenido una buena acogida en la comunidad académica del departamento porque una parte relevante de aquél se basa en una pedagogía orientada por la didáctica proyectual. En efecto, los diseñadores poseen una tradición educativa que por más un siglo ha organizado sus programas de estudio con base en una línea de materias que se denominan talleres proyectuales y que ha sido muy efectiva para formar profesionistas con competencias para situar a los problemas y emprender la solución de éstos; sin embargo, a diferencia de otros campos del saber, como la medicina o la ingeniería, **el diseño no posee una sólida tradición que teorice sobre la práctica y coopere en la orientación de ésta.** Podemos afirmar que nuestro departamento adolece de esto: el mecate se distiende y el modelo educativo de la tradición del diseño predomina rompiendo uno de los lazos, el que tendría que ligar con la reflexión y la incorporación de ésta al trabajo proyectual.

Si vinculamos lo dicho en los dos párrafos anteriores aparece una paradoja: **uno de los pocos programas académicos de diseño en el país, el nuestro, que posee un amplio espectro de diseñadores investigadores, no logra que la teoría se integre con la práctica en el trabajo proyectual de los estudiantes.** La consecuencia de esto son el egreso de estudiantes que poseen un regular aparato crítico y que no tienen las competencias argumentativas adecuadas para insertarse en equipos de trabajo colaborativos e interdisciplinarios. La posible solución a la paradoja pasa por una gestión académica que entrelace ambos mecates, es decir, los investigadores-diseñadores, deben asumirse como profesores que, dentro del taller proyectual, parte relevante del modelo educativo de la tradición del diseño, afronten con sus alumnos problemas, pero que su responsabilidad principal no es la solución de éstos, sino garantizar que en el proceso, los estudiantes construyen las estructuras conceptuales que les permitirán identificar y afrontar

problemas de la realidad, siendo esto lo propio del modelo educativo de la UAMC; para que esto suceda, el investigador debe auto-representarse como profesor, o sea, como responsable de propiciar experiencias de aprendizaje en sus estudiantes.

En tercer término, identificamos otro problema: **la ganancia que ha representado para nuestro departamento la integración de una plantilla de profesores de tiempo completo altamente desarrollada en el campo de la investigación ha provocado una pérdida en el contacto con las necesidades del campo laboral.** El compromiso de nuestra Universidad con la sociedad, con los sectores más desprotegidos y con la sustentabilidad, implica el egreso de diseñadores eficientes.

Como corolario, es preciso que mencionemos que el entrelazamiento de los hilos y mecate, es decir, profesores-diseñadores que integren el pensamiento crítico con el trabajo proyectual, que trabajen de manera colectiva y que estén al pendiente de las necesidades de las diversas comunidades que demanden su atención, tiene que darse dentro de la lógica del trabajo en equipos colaborativos de corte interdisciplinario.

Consideramos que el departamento posee el potencial para desenmarañar sus hilos y tejer tramas y urdimbres que generen una tensión donde todos podamos cooperar con la educación de nuestros estudiantes y futuros diseñadores, pero sin menoscabo de nuestros proyectos intelectuales, tanto los propios como los de la comunidad de profesores que integramos el departamento de Teoría y Procesos del Diseño.

4.- Plan de trabajo.

Propósitos.

En los próximos cuatro años:

- Lograr establecer una didáctica proyectual donde se integre la investigación con la docencia.
- Integrar grupos de trabajo bajo diversas modalidades, tales como, las áreas, los cuerpos académicos o seminarios permanentes, para propiciar que nuestros profesores incrementen su acervo de conocimientos y sus competencias como investigadores y docentes, como consecuencia del trabajo colectivo.
- Consolidar un programa departamental de divulgación, con el fin de que los profesores transformen sus reportes de investigación en escritos de divulgación que cooperen con el fortalecimiento del campo simbólico del diseño.
- Consolidar el trabajo colaborativo con otros grupos de investigadores, de nuestra división en lo particular y de nuestra Unidad en lo general.

Líneas y estrategias de trabajo.

- A. *Trabajo proyectual colegiado:* aprovechando la amplia experiencia de los docentes en la didáctica proyectual, proponemos incorporar a los profesores e investigadores del departamento, la División y la Unidad, a participar en la realización y/o la evaluación de los proyectos desarrollados en las asignaturas de Laboratorios de Diseño y de Proyecto Terminal. En esta misma línea, será prioritario generar una academia de profesores que se agrupen en torno al proyecto que cada trimestre genere.
- B. *Trabajo colectivo de elaboración de programas operativos:* participar junto con la coordinación de docencia en la elaboración colectiva de los programas operativos para que éstos no sólo sean producto de las capacidades de cada docente, sino que además, sean nutridos por las aportaciones que otros profesores le pueden aportar, no sólo en los contenidos sino también en las estrategias didácticas.

- C. *Divulgación*: generar políticas y proyectos editoriales, impresos y electrónicos donde el departamento de cauce a la divulgación de las investigaciones de sus profesores y de investigadores destacados del campo a nivel nacional e internacional.
- D. *Exterioridad*: configurar un consejo consultivo externo al departamento, para someter a éste la evaluación de la calidad de nuestra oferta educativa y de los proyectos generados por nuestros profesores y estudiantes.

Cierro esta propuesta con una reflexión sobre la importancia y trascendencia de nuestra labor.

A la vocación que nuestra Unidad y Universidad tienen por la innovación educativa y su preocupación por egresar estudiantes que ejerzan el pensamiento crítico interviniendo en distintas comunidades y mediando sus acciones con base en la deliberación ética, nuestro departamento está obligado a agregar otro compromiso: cooperar de manera significativa con la consolidación del campo simbólico del diseño. Esto se logrará, sin duda, sólo si nuestras acciones pedagógicas y nuestras producciones académicas tienen una calidad incuestionable, pero esto, si bien es necesario, no es suficiente: requerimos que el diseño cobre visibilidad ante otras profesiones, ante comunidades y diversos núcleos sociales y ante los diversos espacios que legitiman a las profesiones, ya que, para persuadir a Otros de la importancia y trascendencia de nuestra profesión, no basta con poseer buenos argumentos sino que es necesario que éstos se manifiesten, sean evidentes, dicho a la manera del gremio, la idea ahí está, falta diseñarla.