

El marco de la retórica

para la enseñanza
superior del diseño

Luis Antonio Rivera Díaz

en
cua
dre

ASOCIACIÓN
MEXICANA
DE ESCUELAS
DE DISEÑO
GRÁFICO

El marco de la retórica

**para la educación
superior del diseño**

Luis Antonio Rivera Díaz

EL MARCO DE LA RETÓRICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO
Luis Antonio Rivera Díaz

DISEÑO DE PÁGINA
Mtra. Mónica Puigferrat Novella

DISEÑO DE PORTADA Y FORMACIÓN
Adriana A. Camarena Buenrostro

CORRECCIÓN DE ESTILO
Daniel Gutiérrez Martínez

ILUSTRACIÓN DE LA PORTADA
Adriana A. Camarena Buenrostro

1a edición, 2023

ISBN 978-607-59334-4-3
Corona Borealis
Adriana Araceli Camarena Buenrostro
Joaquín Angulo 1078. Col. Santa Teresita. Gdl, Jal, C.P. 44600

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Directorio Encuadre
XIV Consejo Directivo

Mtra. Karina Matías Garza
Presidenta

Mtra. Dafné Flores Martínez
Secretaria

Mtro. Erik R. Castillo Falcón
Tesorero

Mtra. Mónica Puigferrat Novella
Comisionada Editorial



Índice

Agradecimientos	9
Introducción	11
Capítulo I. Sobre la educación Superior de Diseño en México. Acerca de una experiencia propia colectiva	17
Palabras introductorias	19
I.1 La formación docente en el campo de la educación superior del diseño.	20
I.2 La evaluación de la educación superior del diseño	27
I.2.1 Las categorías estratégicas	29
I.2.2 Énfasis.	48
I.2.3 Áreas de Oportunidad	55
I.2.4 Tensiones en el campo educativo del diseño	63
I.2.5 Algunos esquemas para visibilizar la complejidad	69
I.2.6 El diseño y sus conceptualizaciones, según el COMAPROD	74
Capítulo II. Dos reflexiones contemporáneas sobre la educación y el diseño. UAMC y AIGA	85
Palabras introductorias	86
II.1 El Concepto de diseño en la UAM Cuajimalpa	88
II.2 Las Tendencias del Diseño según AIGA	99

Capítulo III. Una propuesta integradora. El diseño como <i>techné</i> retórica	107
III.1 La retórica y su relación con el diseño.	109
III.2 Los humanismos, la retórica y el diseño.	122
III.3 El diseño de la <i>Casa de Cultura del Sertón</i> .	127
III.4 El caso de la editorial <i>Ars Optika</i> .	144
III.5. Implicaciones Educativas	149
III.5.1 La retórica como <i>framework</i> .	149
III.5.1.1 El diseño como <i>techné</i> retórica.	152
III.5.1.2 La <i>intellectio</i> .	157
III.5.1.3 La <i>inventio</i> .	159
III.5.1.4 <i>Dispositio, elocutio, actio</i> .	163
Capítulo IV. A manera de conclusiones. Implicaciones educativas del <i>framework</i> de la retórica para el aprendizaje del diseño.	167
Referencias bibliográficas	175
Anexo	179

Agradecimientos

ESTE LIBRO ESTÁ ESCRITO por una sola persona, pero sus contenidos son resultado del trabajo y diálogo con muchos colegas. Agradezco a todos y todas ellas sus generosas opiniones y su disposición a escuchar las propias. Mención especial merece el profesor Javier Echavarría Meneses, compañero de casi dos décadas en el campo de la educación superior del diseño. Él no sólo me ha contagiado su respeto por la reflexión pedagógica en este campo, sino también, su interés por observar y evaluar los aprendizajes en los talleres de diseño. Javier ha acompañado de principio a fin la escritura de este libro. De igual manera, expreso mi gratitud a la pedagoga Martha Pérez Palomares, colega desde hace muchos años y referente en nuestro país para quienes nos dedicamos a la evaluación de la educación superior del diseño; ella fue pionera en este campo y charlar con ella al respecto ha sido una prueba para mí de su generosidad intelectual. Junto a Martha y Javier, debo mi agradecimiento a las profesoras Inés Álvarez Icaza y Carmen Tiburcio, así como a el maestro Alejandro Briseño, personas con las cuales integramos un equipo que trabajó por medio año en la propuesta de un nuevo marco de referencia para el COMAPROD. Sin este trabajo colectivo, no hubiera sido posible la escritura del primer capítulo de este libro.

Asimismo, agradezco al COMAPROD el apoyo para este tipo de proyectos, especialmente, a la diseñadora Marcela Castro Cantú, cuya intervención fue determinante para la conformación del, ya mencionado, equipo de trabajo. La propuesta retórica del tercer capítulo no hubiera sido posible sin las enseñanzas de mis maestros Luis Antonio Jorge, Román Esqueda y Alejandro Tapia, los tres divulgadores de excelencia, cuyos talentos les permiten convertir las reflexiones más abstractas en instrumentos conceptuales al alcance de la mayoría de los que estudiamos la relación entre las humanidades y los diseños.

Por último, quisiera dejar constancia de que la escritura de este libro ha sido posible por el apoyo irrestricto de mi institución, la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa, a través de su Departamento de Teoría y Procesos del Diseño y de su carrera de Diseño. Ambas instancias, merecen todo mi agradecimiento. Además, es importante mencionar que una parte relevante de las reflexiones sobre la relación entre la retórica y el diseño, que se desarrollan en este libro, fue provocada por la invitación que me hizo el profesor Gabriel García, coordinador de la carrera de Diseño Gráfico y Digital, de la Universidad La Salle de la Ciudad de México, para que impartiera un seminario de retórica a sus estudiantes durante el periodo sabático que me otorgó la UAMC entre 2021 y 2022.

Introducción

ESTE LIBRO NACE DEL interés pedagógico de quien lo escribe por aportar ideas para la mejora de la educación superior del diseño. Para lograr este propósito, la argumentación se construirá con base en dos fuentes principales: por un lado, en experiencias de formación de profesores y evaluando programas académicos del campo de la educación superior del diseño en México y, por otra parte, en una conceptualización muy particular de los diseños, según la cual, éstos son considerados como *technés* retóricas.

Sobre la formación de profesores y la evaluación de programas, debemos advertir al lector que el enfoque con el que se miran ambas dimensiones pedagógicas es el de la didáctica mínima,¹ esto es, una visión que se centra en el vínculo que genera un profesor con sus estudiantes con el fin de que éstos aprendan, y que posee particularidades específicas por el simple hecho de que lo que se enseña es diseño y no cualquier otra disciplina; es decir, la didáctica del diseño posee características particulares, producto de la historia de su propia pedagogía y de su especificidad disciplinaria, destacando como ejemplo, basar la organización de los

¹ Mendoza Buenrostro Gabriel, *Por una Didáctica Mínima*, (México: Trillas, 2008).

estudios en un eje curricular denominado taller de proyectos o taller de diseño, en torno al cual se agrupan los diversos contenidos de aprendizaje que el estudiante pondrá en juego en el momento de afrontar los problemas que sus profesores les asignan. Asimismo, los agentes centrales de la pedagogía universitaria, estudiantes y profesores, así como elementos que alimentan y organizan ésta, como lo son la evaluación del aprendizaje, el plan de estudios y la investigación, poseen características peculiares por el hecho de habitar en el campo del diseño. Conjuntando la didáctica del diseño con sus agentes y elementos particulares, se han identificado áreas de oportunidad que puede atender la pedagogía universitaria del diseño para mejorar su calidad.

Por otra parte, la visión retórica del diseño atraviesa las diversas argumentaciones que se irán tejiendo a lo largo del libro. A este respecto, es importante enfatizar que se considera la retórica desde una perspectiva muy particular, la que la define como *techné*, esto es, como un pensamiento práctico orientado a la acción para la producción de discursos, desmarcándonos de aquellas versiones que la reducen a un instrumento analítico. Asimismo, se postula que la retórica puede funcionar como un marco o *framework* amplio que puede dar cauce a una gran diversidad de teorías, metodologías y especializaciones que coexisten en la comunidad académica del Diseño y que influyen en la estructuración de los planes de estudio. También, se recurre a la retórica porque esta tradición, vigente y reactivada continuamente en distintos campos investigativos, considera que el razonamiento se da en condiciones particulares, ayuda a resolver problemas cotidianos y pone al descubierto que la inteligencia de los diseñadores es inteligencia contextual y no pensamiento abstracto. Un enfoque retórico del diseño influirá también en la gestión académica. A este respecto, queremos poner en evidencia que muchas de las disfun-

ciones en la administración escolar de los programas académicos, se debe a que separan la manera de concebir una disciplina de la gestión académica que se lleva a cabo para que se realicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, cualquier enfoque, en este caso, el retórico, deberá guardar relaciones de congruencia con las acciones de gestión o administración académica.

El libro se organiza de la siguiente manera. (1) Inicia con los antecedentes concretos de este texto y que se vinculan directamente con las reflexiones del autor en torno a la didáctica y el aprendizaje en los llamados (en el medio pedagógico del diseño) talleres proyectuales o de diseño. (2) En el siguiente capítulo se presenta una síntesis del estado actual de la educación superior del diseño, basada, principalmente, en la experiencia evaluando profesores y planes de estudio. Se destaca aquí una decisión metodológica: la reflexión didáctica y pedagógica se concentrará en los llamados talleres de diseño o talleres de proyecto, por considerar éstos el eje curricular que organiza, desde hace mucho tiempo, la pedagogía superior del diseño. Con esto en mente, se analizará la didáctica de los maestros recurriendo a un genérico de la pedagogía universitaria: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Posteriormente, desarrollaremos en extenso las problemáticas de la educación superior del diseño, a partir del trabajo colegiado en el cual hemos participado para el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, COMAPROD. Esta sección presentará evidencia de la complejidad de este campo pedagógico. (3) Se presentarán, también, dos casos, a partir de los cuales, podemos ampliar la reflexión sobre la educación superior del diseño; primero presentaremos la propuesta educativa de la Universidad Autónoma Metropolitana, la cual se estructuró con la idea de que ocupara la vanguardia de los estudios de diseño, luego, presentaremos

las tendencias sobre el diseño y su educación, que postula la prestigiosa e influyente asociación norteamericana de diseño, AIGA. Aquí resaltaremos las coincidencias que encontramos entre estas dos propuestas y las problemáticas planteadas en el capítulo inicial de este libro. (4) El tercer capítulo es muy robusto dado que contiene nuestra propuesta pedagógica, misma que se basa de manera explícita en la retórica clásica y contemporánea. En este sentido, la tesis central es que esta antigua *techné* puede funcionar como un *framework* que dé orden y cauce a las diversas propuestas educativas para la educación superior del diseño en nuestro país. Iniciaremos mostrando la relación entre el diseño, el humanismo y la retórica, misma que tiene como eje el ejercicio de la razón problemática; luego, presentaremos cómo funcionaría, en la pedagogía del diseño, el *framework* de la retórica; concluyendo en las implicaciones que tendría, para el aprendizaje, asumir ese marco de trabajo.

Con la síntesis de los capítulos, descritas en las líneas precedentes, se pretende alcanzar el propósito central de este libro: demostrar que la didáctica y la gestión universitaria deben ser siempre postuladas y realizadas con base en la reflexión teórica sobre la disciplina que se pretende aprender y enseñar. En este sentido, puede decirse que este es un libro específico sobre didáctica y pedagogía de los diseños, y no un libro genérico sobre la educación superior. Se invita a los lectores a recorrer este trabajo, mismo que adquirirá valor, si suscita en ustedes la crítica y el flujo de otras ideas con respecto a nuestro tema común de interés: la pedagogía del diseño. De antemano, gracias.

Capítulo I

***Sobre la Educación Superior del Diseño en México
Acerca de una experiencia propia y colectiva***

Palabras introductorias

UNO DE LOS OBJETIVOS primordiales de este libro es proponer una estructura que permita dar cauce a una rica variedad de formas de concebir al diseño y las diversas maneras de llevar a cabo su enseñanza. Por lo tanto, se considera adecuado iniciar esta argumentación con una reflexión acerca del panorama de la educación superior del diseño en nuestro país; tengo plena conciencia de que, como toda mirada, ésta será limitada al propio “horizonte de sentido” de quien lo escribe, luego, lo que a continuación se muestre será parcial. Lo anterior obliga a que se hagan explícitos los lugares desde los cuales parto para dar una opinión razonable de este interesante fenómeno pedagógico; se advierte a los lectores que los siguientes argumentos surgen del trabajo pedagógico del autor en el campo de los diseños por poco más de 30 años y, por esa razón, probablemente se mezclarán ideas obtenidas de tiempos distintos pero que pueden coexistir. En las siguientes líneas se busca conciliar lo vigente con lo actual, de la manera más nítida posible.

1.1. La formación docente en el campo de la educación superior del diseño

Una fuente principal para las siguientes reflexiones es mi experiencia de trabajo como “formador” de profesores en este ámbito educativo. Durante tres décadas he podido entrar en contacto con un sinnúmero de diseñadores que, al ingresar al campo académico, se ven en la necesidad de cursar programas de formación docente, sea por voluntad propia o porque sus instancias educativas se los solicitan. En este contexto, recorrí muchas instituciones con distintos modelos pedagógicos y que pretenden egresar diseñadores que se diferencien de los que salen de otras instituciones; sin embargo, a pesar de este escenario heterogéneo, las preocupaciones planteadas en los cursos por los profesores tenían un común denominador que se me presentaba como inquietud y pregunta: ¿Cómo hacer para que un estudiante aprenda? Es decir, a pesar de los diversos matices de los grupos de profesores con los que trabajaba, lo común era que ellos se interesaban por los cursos que les impartía porque se planteaban la pregunta central de toda didáctica: ¿Cómo se aprende?

Esta cuestión era aún más relevante en las materias denominadas “talleres de diseño”, que son el espacio didáctico donde el estudiante aprende en un esquema de “aprendizaje basado en proyectos/problemas”, o ABP. La relevancia se deriva de que estas materias son agrupadas en un eje que aglutina a su alrededor al resto de las asignaturas; la gran mayoría de los planes de estudio que hemos analizado tiene esta estructura: línea de materias llamadas talleres de diseño o proyectuales, que vertebra a tres áreas de asignaturas: área de representación, área de reproducción y área de materias teóricas. Visto de cerca, es claro entonces, por qué la pregunta por el aprendizaje es aquí tan relevante. En

los talleres proyectuales se sintetiza todo lo aprendido en el resto de las materias y esto debe reflejarse en la correcta realización de cada proyecto; si éste es adecuado, el estudiante demuestra su aprendizaje global. Por lo tanto, regresando a mi experiencia formando profesores, la inquietud acerca de cómo planear y ejecutar estrategias de enseñanza, cobraba una relevancia mayor en aquellos profesores que ejercían su docencia en los talleres proyectuales; ellos sienten una responsabilidad mayor que cualquier otro tipo de docente porque de su trabajo depende que los estudiantes ¡aprendan a diseñar! Este factor ha sido muy importante para orientar la propia mirada, por ejemplo, me di cuenta de que, si me concentraba en indagar lo que sucedía en los talleres de diseño, podía hacer inferencias relevantes hacia lo que pasaba en otras áreas del currículo; he constatado, también, que, si uno escucha los argumentos expresados en ese espacio por los estudiantes, puede concluir si, en efecto, han construido aprendizajes significativos no sólo ahí, sino también en otras áreas del plan de estudios².

Con el paso del tiempo y en los últimos diez años, producto de nuestra labor evaluando programas académicos del ámbito disciplinar del diseño, para efectos de su acreditación, hemos constatado que los talleres de diseño mantienen su papel protagónico en los planes de estudio, pero a esto agregamos un matiz: a lo largo de su formación, el estudiante va enfrentando, de manera paulatina, problemas de complejidad creciente. En efecto, en la mayoría de los planes de estudio, hemos observado que, en la medida que el estudiante avanza en la línea curricular de los talleres de diseño, los problemas que el profesor le plantea van incorporando

² El resultado de este trabajo continuo con profesores fue sintetizado en dos textos: Rivera Antonio, *El Taller de Diseño como Espacio para la Discusión Argumentativa*, (México, Universidad de Guadalajara, 2003) Rivera Antonio, *La Nueva Educación del Diseñador Gráfico*, (México, Designio, 2013)

variables diversas que le obligan a razonar desde distintos lugares para poder construir premisas que luego le permitan argumentar su toma de decisiones. Esquemáticamente, si al inicio de su formación el estudiante decide a partir de premisas compositivas, estilísticas o semánticas (por ejemplo, son un lugar común los ejercicios de alta, mediana y baja abstracción; o bien, la realización de composiciones simétricas y asimétricas; también realizan ejercicios para crear significados, por ejemplo, por metonimias o por metáforas) conforme avanza en su educación y hacia el final de ésta, el estudiante tendrá que decidir considerando razones tomadas del tipo de usuario, de las exigencias de su cliente, de factores de reproducción industrial, de variables económicas o de cuestiones vinculadas a la sustentabilidad, entre otras. Así, dicho de manera sintética, si al principio del plan de estudios, por ejemplo, un estudiante de diseño gráfico juzga como pertinente una imagen porque efectivamente corresponde a una metáfora, más adelante, deberá argumentar si ese tipo de figura retórica es adecuada con los propósitos persuasivos de su cliente y pertinente para el tipo de persona a la cual éste dirige sus afanes persuasivos. Aún más, al final de su formación, deberá dar razones considerando lo anterior, pero también cuestiones relativas, por ejemplo, a las diversas maneras de reproductibilidad de la imagen propuesta³.

De lo anterior podemos inferir que se confirma la importancia de comprender lo que sucede en los talleres de diseño para evaluar las distintas dimensiones de un programa académico; nos referimos a que es imposible para un estudiante desarrollar competencias que le permi-

3 Véase: Javier Echavarría Meneses y Antonio Rivera Díaz, “Pedagogía compleja para una disciplina compleja” en: *Memorias del Sexto Foro de Diseño: La formación de los diseñadores y la relación con el ejercicio profesional*. (México, Comaprod-Encuadre-DI-Integra, 2021) pp. 193-205. Disponible en: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2021/09/memorias6toforodisenio.pdf>

tan ejercer y ejecutar el pensamiento complejo sin la confluencia, en el espacio didáctico de los talleres de diseño, de materias y profesores de todo el plan de estudios. En específico, en nuestro trabajo como investigadores de la pedagogía de esta disciplina, nos hemos concentrado en una dimensión específica pero que consideramos trascendente: el desarrollo de las competencias argumentativas. Con el paso del tiempo hemos corroborado la importancia de esto, no sólo en la educación de cualquier profesionista, sino específicamente en la de los diseñadores. Para explicar lo anterior nos gustaría presentar antes una digresión. Dentro de los procesos de evaluación de programas académicos⁴, se suelen realizar exposiciones para que los estudiantes de los diversos semestres o periodos muestren sus trabajos y contesten las preguntas de los evaluadores. En esta circunstancia pueden observarse dos constantes:

A. La calidad de las argumentaciones expresadas por los estudiantes se estanca; por ejemplo, si comparamos la forma en la que se expresa, sobre su trabajo diseñado, un estudiante de primer semestre con uno de tercero, la calidad de los argumentos entre ambos es claramente diferente, siendo mucho más afinada la del segundo, observándose en éste un lenguaje más especializado e inferencias adecuadas al resultado del trabajo mostrado. Sin embargo, no sucede lo mismo conforme se avanza en el recorrido por la exposición. Cuando uno escucha, ahora, a un estudiante de quinto o sexto semestre, la calidad de sus argumentos

4 El trabajo propio, desarrollado en el ámbito de la formación de profesores, se ha complementado con mi labor como par evaluador y coordinador de equipos de pares evaluadores que he desarrollado a lo largo de la última década para el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD). Conclusiones parciales de este trabajo pueden revisarse en dos documentos: *COMAPROD, Diagnóstico y Prospectiva de la Educación Superior del Diseño en México*. (COMAPROD, México, 2017); Rivera Antonio, *La evaluación de la educación superior del diseño en México*. (COMAPROD, México, 2018); Ambos disponibles en: <https://www.comaprod.com/recursos-comaprod/>

es muy parecida a la de un alumno de tercero o cuarto semestre; pareciera entonces que hay un estancamiento, sobre todo en lo que concierne a aquellos argumentos que específicamente fundamentan el paso entre el concepto y el resultado de la toma de decisiones de diseño. Dichos argumentos no utilizan, generalmente, términos especializados y tampoco poseen una corrección inferencial. El problema se exagera en los estudiantes que están a punto de graduarse; éstos presentan resultados de proyectos que atendieron problemas de alta complejidad y, la gran mayoría de ellos, llevan a cabo investigaciones amplias y afinadas del contexto, demandas de *stakeholders*, posibles usuarios, variables económicas, etcétera, que, sin embargo, contrastan en muchas ocasiones con la propia solución y la argumentación que sustenta ésta; se lleva a cabo una especie de “salto mortal” que se traduce en resultados desconectados de toda la investigación previa. Esto nos permite anunciar que, en la parte final de este libro, propondremos que el sistema conceptual de la retórica antigua puede ayudar a comprender y solucionar esta problemática, concretamente y, dado el carácter sistémico de las operaciones retóricas, no puede haber ni *dispositio* ni *elocutio*, separadas de la *intellectio* y la *inventio*, por ejemplo, en el diseño gráfico, una imagen que no esté conectada con la *inventio*, no es una elocución sino sólo la simple expresión de algo; es decir, en tanto componentes de un sistema, las operaciones retóricas guardan entre sí relaciones de interdependencia teórica y práctica. Sobre esta idea abundaremos más adelante, principalmente, en la tercera parte del libro.

B. El propio diseño de las exposiciones escolares revela, también, otros aspectos de interés. Al igual que en la curaduría de muestras de diseñadores consolidados, las escolares suelen seguir el tópico de las exposiciones de piezas artísticas tales como, las de pintura o escultura; es decir, se expone un cartel, un libro, una silla, una taza o una revista,

como si fueran un cuadro al óleo o una escultura de mármol, exhibiendo el objeto y colocando a su lado una cédula con el nombre del autor, con la cual la analogía se completa, un diseñador es como un artista plástico. Con esta lógica, no se muestra la particular complejidad del diseño, ya que, al no mencionarse quién fue el demandante del diseño, quienes los usuarios, cuáles los contextos sociales, históricos y semánticos, así como, las exigencias que plantean aspectos como la economía, la sostenibilidad, etcétera, al no aparecer dicha complejidad específica de cada caso en la exposición, el diseño del mensaje o del objeto tiende a ser simplificado y, si bien puede ser evaluado positivamente por cada espectador, el juicio acerca de cada producto diseñado se basará en la preferencia estética de cada evaluador.

Basándonos en la digresión previa y vinculándola con lo que veníamos argumentando antes, podemos proponer como explicación que, conforme avanza el plan de estudios, los talleres de diseño se concentran en el hacer, esto es, en la producción de objetos múltiples en tanto el estudiante ya ha adquirido habilidades de representación y reproducción, pero donde no se le otorga relevancia didáctica al estudio profundo de las condicionantes a las que responde el problema planteado por el profesor. Por otra parte, los profesores de la educación superior del diseño estructuran su didáctica a partir de colocarse ellos mismos como modelo o ejemplo, lo cual se hace más patente en la medida en que son vistos como profesionales destacados en su vida laboral.

Recuperando las ideas iniciales de este apartado, agrego ahora, un dato más: tanto en los procesos de formación docente como en los de evaluación de programas académicos, una constante observada en los talleres de diseño es la separación tajante entre la práctica y la teoría, la

cual explicaría también el poco desarrollo de las competencias argumentativas de los estudiantes de diseño. En efecto, los profesores de diseño se concentran en acompañar y asesorar a sus alumnos en la solución de los problemas prácticos a través de proyectos que buscan semejarse a la realidad laboral y, por lo tanto, dejan la responsabilidad de la reflexión teórica a los profesores del área de materias de teoría; es decir, los docentes de los talleres de diseño no niegan la teoría, sino que la relegan, pero, en este proceso, la crítica teórica termina por ser excluida de la didáctica de sus cursos. En éstos, no suele dedicarse espacio significativo a la lectura, análisis y discusión de textos teóricos vinculados al tipo de problemas y proyectos de cada taller, por ejemplo, en el campo educativo del diseño gráfico, si el análisis de un problema termina orientándose hacia un proyecto de diseño editorial, en paralelo a su abordaje, no se leen, analizan y discuten textos teóricos especializados de ese ámbito.⁵

Por lo tanto, puede explicarse el porqué del déficit argumentativo antes mencionado: poco cuidado para investigar y explicitar las condicionantes del proyecto y pobre formación teórica, cuya mezcla produce estudiantes con marcada orientación a la acción pero que no invierten tiempo significativo en la previsión de ésta y tampoco en la crítica, tanto de su propia acción como de las implicaciones o consecuencias de ésta.

5 Cabe destacar que, a diferencia de hace tres décadas, sí existen textos teóricos este campo específico y que, además, han sido traducidos al español. Sólo con el afán de ejemplificar lo anterior, mencionamos el surgimiento de dos editoriales mexicanas que, desde hace más de 10 años, publican textos especializados en el campo de la teoría, la metodología y la historia del diseño. Nos referimos a Editorial Designio, con casi dos décadas de antigüedad, y a *Ars Optika* que rebasa ya los diez años de trabajo. A esto, hay que sumarle un rico fondo de libros y artículos específicos del campo del diseño, que publican diversas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, destacando, por ejemplo, los proyectos editoriales de las divisiones de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM Azcapotzalco y de la UAM Xochimilco, publicando permanentemente desde hace más de treinta años.

Agrego una idea más para seguir bordando en la posible explicación de las carencias argumentativas del campo académico del diseño. Los profesores de teoría son también responsables de esta problemática, porque se mueven en el mismo paradigma dicotómico y, por ende, su razonamiento se rige por excluir la práctica de sus reflexiones teóricas. En efecto, en muchos de estos cursos se busca que los estudiantes apliquen de manera deductiva los axiomas de las distintas teorías para analizar el fenómeno socio-cultural del diseño, lo cual, por supuesto tiene un enorme valor, sin embargo, son pocos los cursos de teoría que se subordinan a las necesidades del proyecto desarrollado por los aprendices en sus talleres de diseño; esto es, predomina una visión de la teoría como un fin en sí misma, y no como un medio o instrumento al servicios de la solución de problemas de diseño. Sintetizando, en la medida que esta separación entre práctica y teoría siga organizando la lógica del diseño de los planes de estudio, así como, la didáctica, tanto de los llamados talleres de diseño, como la de las materias teóricas, los estudiantes seguirán observando problemas al argumentar correctamente las razones que guían sus decisiones de diseño. En este contexto, apelar a la noción de *techné* retórica será nuestra propuesta para superar esta dicotomía que ha sido nefasta para la didáctica de la enseñanza superior del diseño, ya que, como veremos, desde la antigüedad clásica este concepto designaba al pensamiento orientado a la acción, es decir, en aquellas circunstancias donde alguien que persigue un propósito práctico debe pensar antes, durante y después de la acción.

1.2. La evaluación de la educación superior del diseño

Nuestro trabajo, evaluando programas de diseño, confirma que la problemática descrita en el inciso anterior, y otras asociadas a ella, siguen prevale-

ciendo en la didáctica de esta disciplina. Un ejemplo concreto es el diagnóstico⁶ que hemos desarrollado para el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD), con el fin de que este organismo reformule sus premisas y procedimientos. El trabajo nos fue encargado por el Consejo con el fin de llevar a cabo una reformulación de sus procesos de evaluación; en este contexto, encontramos conexiones entre lo que, se ha observado en la didáctica de la disciplina y, concretamente, en los talleres de diseño ya mencionado en los párrafos anteriores y algunos puntos relevantes del diagnóstico referido. Nuestro trabajo se orientó con una mirada desde la perspectiva del diseño; esto es, la evaluación de la educación superior del diseño debe partir de categorías, énfasis y áreas de oportunidad que sean propias de la especificidad del campo educativo de los diseños.

Con base en esta premisa inicial, definimos cinco categorías educativas: profesores, estudiantes, plan de estudios, investigación y evaluación del aprendizaje, desde la perspectiva de nuestra experiencia en el ámbito didáctico del diseño y los diseños, y no sólo como las definen los organismos acreditadores⁷; asimismo, se reformularon los énfasis que debe tener cualquier proceso de evaluación y, finalmente, se definieron áreas

6 Como se anunció en una cita previa, el diagnóstico referido, "Diagnóstico y Prospectiva de la Educación Superior del Diseño en México" puede consultarse en: <https://www.comaprod.com/recursos-comaprod/>

7 El Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES, define diez categorías para derivar criterios de evaluación de todo programa académico; nosotros hemos seleccionado, de estas diez, las cinco que consideramos estratégicas: plan de estudios, profesores, estudiantes, investigación y evaluación del aprendizaje. El total de las categorías, criterios e indicadores de evaluación que el Comaprod ha utilizado en sus procesos de evaluación y que está derivado directamente de las normas del COPAES, puede consultarse en: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2018/06/Guia-evaluacion-educativa-2017.pdf> Véase también, <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2023/09/Manual-de-procedimientos-DIGITAL-16092023.pdf>

de oportunidad. El conjunto de todo lo anterior nos da un panorama del estado de cosas que guarda la educación superior del diseño en México, y al cual, agregaremos un ejercicio de análisis acerca de definiciones de la disciplina que han elaborado investigadores diversos de nuestro país y que han sido presentadas en foros que ha organizado el COMAPROD.

1.2.1 Las categorías estratégicas

Las categorías que se conectan de manera directa y significativa con la didáctica del diseño y, por consiguiente, con la educación superior de esta disciplina, son las siguientes: plan de estudios, profesores, estudiantes, investigación y evaluación del aprendizaje. La particular conceptualización de las categorías estratégicas, que explicaremos líneas adelante, se deriva de un trabajo fundamentado pero parcial⁸; se expresa con la intención de explicitar la posición o punto de vista de la acreditadora al respecto de lo que debe ser, en el campo específico del aprendizaje y enseñanza del diseño, repetimos, un plan de estudios, un estudiante, un profesor, la evaluación del aprendizaje y la investigación. Conceptualizar esto es importante para los fines de este libro, dado que nos permitirá evaluar la didáctica del diseño. También es necesario visibilizar los matices específi-

⁸ La definición amplia de cada una de las categorías estratégicas que aquí se presentan, fueron construidas a partir de entrevistas y discusiones que llevaron a cabo los seis miembros del equipo que el Comaprod convocó con el fin de elaborar el presente marco de referencia y procedimiento de evaluación. Quien esto escribe, integró un equipo interdisciplinario e interinstitucional, conformado por la diseñadora gráfica, Carmen Tiburcio, el diseñador industrial Alejandro Briseño de la Universidad de Guadalajara, la diseñadora industrial del ITESM, campus CDMX, Inés Álvarez Icaza, el diseñador Javier Echavarría Meneses de la ULSA y la pedagoga Martha Pérez Palomares de la Universidad Intercontinental. El procedimiento fue el siguiente: quien esto escribe envió a cada miembro del equipo, una propuesta de definición de cada una de las categorías estratégicas, para que, a iniciativa de la Dra. Tiburcio, cada uno de los miembros planteara su propia propuesta; con las respuestas de todas, quien esto escribe elaboró la definición sintética de cada una de las categorías.

cos que tiene la educación superior de los diseños y cómo esta disciplina puede mejorar si hace explícitos paradigmas educativos que no necesariamente deben permanecer inalterados. A esto regresaremos cuando argumentemos sobre las áreas de oportunidad de este campo particular de las disciplinas universitarias, pero nos pareció que antes de ello, convenía establecer las siguientes caracterizaciones de lo que hemos denominado categorías o conceptos estratégicos.

Además, queremos mencionar que de acuerdo con nuestra experiencia evaluando programas, es razonable establecer que éstos tienen como características principales, por un lado, la complejidad y, por otra parte, la riqueza de relaciones de interdependencia entre las categorías estratégicas y entre estas últimas y otras dimensiones de cada programa académico (como lo pueden ser, su infraestructura tecnológica, los programas de servicio social, de prácticas profesionales o de movilidad estudiantil, entre otros); a todo ello habrá que sumar la relación que cada categoría estratégica y el conjunto de éstas, establece con actores externos al propio programa académico, como lo pueden ser sus egresados, empresas contratantes de servicios de diseño, organizaciones no gubernamentales, instituciones gubernamentales, políticas públicas, etcétera. Por lo anterior, el lector deberá tomar en cuenta que no se pudo establecer un concepto “puro” de cada categoría estratégica, sino más bien, se expresará una definición que dé cuenta de la complejidad y la riqueza antes mencionada. Asimismo, derivado del trabajo colegiado, se definió a cada categoría estratégica para ser utilizada como una premisa que permita evaluar las acciones de los Programas Académicos del campo educativo de los diseños, es decir, como un criterio que permita realizar juicios de valor sobre la calidad educativa de cada Programa.

A continuación, enunciamos las características de cada una de estas categorías:

- **Plan de Estudios**

Un plan de estudios contiene y hace explícito el propósito educativo del programa académico a partir de la enunciación de su perfil de egreso y de sus objetivos educativos. Igualmente hace explícita su fundamentación, misma que se basa en las investigaciones teóricas, vigentes y actuales sobre la disciplina, del estudio de sus egresados y de las exigencias del campo laboral. Es obligada, la conexión entre el propósito educativo y la fundamentación; es decir, definiciones como la del perfil de egreso y los objetivos educativos, deben inferirse de dicha fundamentación. El plan de estudios se estructura en una red o malla que posee una organización basada en las distintas materias y categoriza a éstas, ya sea, por área de conocimientos, o bien, por su temporalidad o tiempo de impartición en el trayecto de los estudiantes. Debe poseer una estructura clara de la secuencia, jerarquía y correlación de las materias. En específico, las materias proyectuales (basadas en plantear a los estudiantes problemas que van a devenir en proyectos de diseño) deben realizarse con base al aprendizaje de complejidad creciente, donde el estudiante vaya de proyectos que resuelve a partir del problema que le ha definido su profesor hasta un nivel superior donde sea aquél, quien configure y resuelva el problema como miembro de equipos colaborativos de corte interdisciplinario.

Las materias deben ser plasmadas en programas operativos que hagan explícita su fundamentación teórica y metodológica, la relación de dicha fundamentación con el perfil de egreso del plan de estudios

y la relación de la materia con otras del mismo plan; de lo anterior, el programa operativo debe derivar su planeación, esto es, los propósitos de aprendizaje del plan de estudios, los contenidos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y de evaluación, los recursos didácticos incluyendo la bibliografía y el cronograma de las diversas actividades.

En todo lo dicho hasta aquí, debe ser evidente que el plan de estudios ha sido resultado de un proceso colectivo, en el cual han participado los profesores que lo operan, a través del trabajo colegiado; de manera especial, es muy importante que la construcción de los programas operativos derive del trabajo colectivo de equipos de profesores que se agrupan porque imparten docencia en el mismo semestre y/o porque trabajan en la misma área de asignaturas y/o en la misma fase o nivel del plan de estudios. Tal trabajo colectivo no es coyuntural, sino que debe formar parte de los hábitos académicos de la comunidad de profesores de cada programa académico.

El plan de estudios debe incluir y dar valor en créditos a las prácticas profesionales, a los procesos de movilidad estudiantil, tanto nacional como internacional, a las materias de otras disciplinas y a aquellas que son genéricas y que contribuyen a la formación de ciudadanía y de competencias genéricas; el plan, debe permitir la participación autónoma de los estudiantes en la selección de un bloque de sus materias y del tipo de proyectos de diseño que va a afrontar; en síntesis, el plan debe tener una organización que favorezca tanto la formación profesional como la formación integral de los estudiantes. Por último, el plan de estudios debe poseer mecanismos y estrategias que permitan su evaluación continua, considerando tanto a su comunidad académica, como a los egresados,

los empleadores y miembros de comunidades diversas; debe definir momentos de evaluación parciales del trayecto curricular de los estudiantes, por ejemplo, al final de cada una de las principales fases del plan de estudios, y donde participen miembros de la comunidad académica, pero también personas e instituciones de ámbitos exteriores a aquélla; asimismo, el plan de estudios debe incluir actividades de cierre cognitivo a lo largo de las distintas fases del trayecto curricular de los estudiantes y, de manera especial, hacia el final de la formación de éstos.

En nuestra experiencia, la mayoría de los planes de estudio del campo educativo del diseño adolecen de una pobre fundamentación; es común, por ejemplo, que se lleven a cabo procesos de diseño o rediseño de planes de estudio y que éstos se realicen sin considerar que antes habría que haber realizado investigaciones sobre el estado de las discusiones teóricas sobre el diseño y, en paralelo, sobre las exigencias, tanto las vigentes como las actuales del campo laboral. Dicho de otra manera, se propone el perfil de egreso, el orden y tipo de las materias, y la organización de la malla curricular, sin una fundamentación sólida. Este hecho viene a poner a la vista la necesidad de conectar la investigación con la docencia, en este caso con el organizador específico de la actividad docente, el plan de estudios. Asimismo, los planes de estudio del campo educativo de los diseños siguen manteniendo como columna vertebral el aprendizaje basado en problemas, esto es, una línea de materias que va de principio a fin acompañando la formación de los estudiantes y que suelen denominarse talleres proyectuales o talleres de diseño. Esta forma de enseñar ha probado su fuerza para motivar a los estudiantes a aprender, ya que, al

afrontar cada problema, los estudiantes deben buscar transferir a dicha situación problemática, los conceptos teóricos; esto es, con el modelo de los talleres no sólo se aprende el qué, sino también el para qué y el para quién. Sin embargo, el éxito de esta estrategia didáctica se basa en diversos factores, a continuación destacamos dos: el estudiante debe dominar conceptos teóricos para identificar problemas de diseño en la realidad, para construir estrategias de intervención y para evaluar sus resultados; por otro lado, el Plan de Estudios debe poseer una organización de contenidos que permita la convergencia de teorías, métodos y técnicas de otras asignaturas, con los fines de cada taller proyectual o de cada taller de diseño. A este respecto, se han identificado dos problemáticas, de un lado, los profesores del taller se concentran en abordar el problema y en ir solucionado cada caso con sus estudiantes, y no en evaluar si sus estudiantes construyeron aprendizajes, esto es, estructuras conceptuales que involucren tanto en el abordaje como en la solución del problema; por otra parte, la falta de trabajo colegiado y por academias, impide la correcta coordinación de las asignaturas para dar sustento a las decisiones de diseño de cada estudiante en cada taller. A estas dos situaciones conflictivas, regresaremos en líneas y capítulos posteriores.

• **Profesores**

Los profesores son sujetos históricos que poseen una posición ideológica sobre la disciplina del diseño derivada, ya sea, de su experiencia académica, o bien, de su experiencia en el campo laboral, o de ambas. Además, han teorizado sobre tal experiencia, es decir la nombran conceptualmente con términos especializados y propios de la disciplina del diseño. Para consolidar el vínculo en-

tre la experiencia y la teorización deben investigar y esto lo hacen habitualmente porque saben formular preguntas de investigación, identificar las discusiones teóricas que han planteado preguntas similares dando respuestas a éstas; diseñan procedimientos para la búsqueda y el análisis de nuevos datos y comunican los resultados de todo este proceso.

Los profesores se preocupan de forma permanente por la comunicabilidad de sus saberes. Esto lo hacen pensando siempre en los estudiantes y por eso saben convertir dichos saberes en contenidos de aprendizaje, en conceptos y métodos adecuados a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, pertinentes además con la intención del plan de estudios en el cual trabajan y correlacionándolos con los contenidos de aprendizaje de sus colegas. Como tienen un interés continuo por comunicarse correctamente, modelan las actividades de aprendizaje, configuran sus materiales didácticos y seleccionan los recursos bibliográficos teniendo en mente las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y las propias exigencias del plan de estudios.

Un profesor universitario del campo del diseño siempre debe ser un profesor investigador, no importando su perfil, de tal suerte que, si el profesor tiene un perfil matizado por su experiencia profesional promueve el pensamiento práctico de sus estudiantes y busca constantemente el acercamiento gradual hacia el campo laboral, pero buscando que tal aproximación sea siempre crítica y por ello incluye, en su trabajo cotidiano, la discusión y el diálogo en torno a los autores con los cuales su grupo de estudiantes establecerá una relación crítica con su profesión; si el profesor tiene un per-

fil matizado por su trabajo como investigador y éste lo ha llevado a profundizar en el conocimiento teórico e histórico del diseño, deberá esforzarse por vincularlo con las prácticas profesionales vigentes y las exigencias que la sociedad y las distintas comunidades le plantean al diseño. En cualquiera de los dos perfiles el profesor investiga y dialoga porque ambas actividades están en el núcleo de las obligaciones didácticas de la función docente: por un lado, el diálogo le compromete a escuchar prudentemente las verbalizaciones de sus estudiantes, porque sólo partir de esta actitud podrá caracterizar la calidad de los aprendizajes para estar en condiciones de retroalimentar a aquéllos sobre sus logros cognitivos; por otra parte, al integrar la investigación a la función docente, el profesor estará en condiciones de teorizar, junto con sus estudiantes, acerca de los conceptos y teorías involucradas en la identificación y solución de problemáticas complejas de diseño.

El profesor sabe que su responsabilidad no se agota en la formación profesional de los estudiantes porque ésta es sólo una dimensión de su labor, por ello, sabe utilizar el propio proceso formativo como un medio para el desarrollo de competencias genéricas en sus estudiantes, tales como las de la lectura, escritura, argumentación, comunicación oral y el trabajo en equipos interdisciplinarios; dichas competencias, le permitirán al estudiante aprender de manera autónoma y a largo plazo.

El profesor sabe que el trabajo propio se nutre del trabajo colectivo con sus colegas, por ello su labor se inserta en equipos de áreas académicas, o bien, con aquellos profesores con los cuales comparte grupos de estudiantes; trabaja colegiadamente pero

siempre está abierto a que este trabajo se nutra con pares de otras disciplinas⁹. Sabe que trabajar así es, además, una vía idónea de su formación y capacitación continua. En síntesis, el profesor no hace una concesión cuando trabaja en equipo, por el contrario, necesita de la sinergia que proporciona el diálogo continuo con sus colegas.

Matizando las problemáticas de la función docente, específicamente, dentro de la educación superior del diseño, puede afirmarse, que un punto principal a trabajar, en una agenda educativa que ponga como centro de interés a los profesores, es borrar la dicotomía entre teoría y práctica, ya que ésta sigue influyendo negativamente en la docencia del diseñador; por un lado, se parte del prejuicio de que un diseñador es buen profesor porque sabe diseñar, esto es, una condición necesaria se ha convertido en suficiente: “si diseñas, puedes enseñar diseño”. En esta lógica, quienes no diseñan, son “solo profesores” y a éstos les tocaría la ardua tarea de enseñar teorías, pero siempre tendrían el defecto de no corresponder a la realidad profesional. Los profesores, pues, se colocan en los extremos de la pareja filosófica, o bien son prácticos, o bien son teóricos. Si se ubican en el primer lugar impartirán materias prácticas, entre éstas, el Taller de Diseño; si habitan el otro extremo serán teóricos e impartirán materias como semiótica, retórica, o las propias teorías del diseño. En este libro se propone superar tal pensamiento dicotómico y definir a cada profesor como alguien que siempre está estudiando tanto las teorías como las prácticas de la disciplina, no importando el sitio del plan de estudios donde

⁹ Como se verá más adelante, una amplia área de oportunidad de los programas académicos es lograr instalar el trabajo colectivo y colegiado como una actividad habitual. Esto se ampliará cuando se argumente acerca de las áreas de oportunidad específicas de la educación superior del diseño.

se ubique su labor. Si es un profesor que imparte el taller de diseño y basa la relación entre él, sus estudiantes y el contenido, en su propia experiencia profesional como diseñador, deberá estudiar y teorizar permanentemente sobre dicha experiencia; si es un profesor que imparte semiótica, por dar un ejemplo emblemático de este tipo de materias, deberá seleccionar y adecuar los contenidos de este enorme campo del saber teórico, a las necesidades cognitivas y procedimentales de sus estudiantes. En cualquier lugar donde esté colocado, el profesor deberá cooperar con la construcción, en cada uno de sus estudiantes, de la autonomía de juicio; deberá coadyuvar a la configuración de un diseñador intelectual, esto es, uno que delibere ampliamente las características y las implicaciones de sus decisiones de diseño.

• **Estudiantes**

Los estudiantes van convirtiendo su trayecto por el plan de estudios, en parte principal de su proyecto de vida, es decir, quieren ser diseñadores porque con ello enriquecerán el vínculo con su comunidad y aspirarán a influir positivamente en la vida de ésta. Lo anterior se logrará si comprenden los diversos contenidos de las respectivas materias, lo cual sólo se obtiene si se esfuerzan cotidianamente. Si en principio, ingresan a la formación pensando en resolver problemas prácticos, paulatinamente entenderán que esto, si bien identifica al diseñador, no agota su identidad. Comprenderán el valor de la reflexión teórica sobre los proyectos y ejercicios prácticos, y con ello, irán fortaleciendo su autonomía de juicio. Conforme avanzan en su trayecto curricular, los estudiantes serán capaces de afrontar problemas que paulatinamente se han ido volviendo más complejos; así, si al principio de su formación

resuelven problemas simples y definidos por el profesor, hacia el final resuelven problemas complejos que ellos han identificado de manera autónoma; si al principio trabajan de forma individual, paulatinamente aprenden a hacerlo en equipos disciplinarios y, ya cerca del término de su formación, podrán trabajar colaborando en equipos inter y transdisciplinarios. Es así que, como van entendiendo que el diseño es una disciplina transversal, percibirán el potencial que su profesión tiene para el logro de los fines de otras disciplinas. Habrán aprendido a comunicar sus ideas visualmente, de manera bidimensional y tridimensional y verán en ello la potencialidad que el diseño tiene en la configuración de equipos transdisciplinarios donde trabajan colectivamente diversos profesionistas con personas de distintas comunidades. Asimismo, en la medida que los estudiantes avanzan en su formación, las verbalizaciones de sus argumentos se irán sofisticando e incluirán conceptos especializados que estarán conectados con las diversas decisiones que se dan a lo largo de los distintos proyectos.

Por todo lo anterior, un estudiante del campo del diseño no separa la práctica de la teoría; posee una actitud empática que le será muy útil para trabajar de manera colectiva; si fortalece su fuerza argumentativa no lo hace para “vencer” los argumentos de otros, sino más bien, para que aquéllos que son distintos, esto es, lo Otros, entiendan con la mayor precisión y claridad las razones que explican sus decisiones de diseño. Una estudiante de diseño está deseosa de ir al campo, de identificar necesidades de diseño en diversas comunidades, es alguien que cada vez que piensa, se siente obligada a actuar y que una vez que actúa, piensa para evaluar su actuación. Un estudiante de diseño entiende, de manera paulatina,

a lo largo de su vida estudiantil, que la incertidumbre y lidiar con lo distinto, es lo propio de su profesión, es el hábitat donde residen los diseñadores; en su afán por pertenecer al campo del diseño a lo cual se suma su propia juventud, se preocupa por colocarse a la vanguardia, de ubicarse en el lugar de lo último, de lo innovador; pero, precisamente por ello, es alguien preocupado por la historia de la disciplina que profesa. No se innova al margen de la historia, sino por el contrario, a partir de ésta. En esta misma línea, un estudiante de diseño posee racionalidad histórica que le permite evaluar su momento histórico, tanto por lo que él está viviendo, como por lo que otros ya vivieron; piensa el diseño, tanto sincrónica, como diacrónicamente. Como quiere estar a la vanguardia, en su trayecto se hace acompañar de los autores y diseñadores que la comunidad considera clásicos. Un estudiante de diseño es un ávido lector de teoría y de historia.

Situando con esta reflexión, concretamente en el campo de la educación superior del diseño en nuestro país, lo que revelan los procesos de evaluación llevados a cabo por el COMAPROD, el estudiante ingresa a los programas académicos porque quiere hacer “algo práctico” y podemos afirmar que el lugar común imperante es que ingresa a las diversas subespecialidades de esta disciplina porque no gusta de la lectura ni de las matemáticas; si recuperamos lo dicho líneas atrás, al definir las categorías previas, esta mentalidad inicial del estudiante es reforzada a lo largo de su formación, dado que, el plan de estudios y los profesores no sólo separan la teoría de la práctica sino que privilegian la segunda sobre la primera. Así, al final de su trayecto por el plan de estudios, el estudiante no de-

sarrolla competencias para la lectura y la discusión crítica¹⁰, lo cual impacta significativamente en su capacidad argumentativa. Sacar al estudiante de este lugar común implica transformaciones significativas en el resto de las categorías estratégicas.

• Investigación

La investigación es el mecanismo gracias al cual los programas académicos¹¹ enriquecen sus actividades de docencia y divulgación. La investigación permite a los profesores llevar a cabo una de sus principales actividades didácticas, la selección de los contenidos de aprendizaje. Gracias al conjunto del trabajo de la comunidad de investigadores, los programas académicos mantienen un estado de crítica permanente sobre las definiciones y quehaceres de la disciplina del diseño. Por medio de la investigación básica se profundiza y enriquece la reflexión teórica sobre la epistemología del diseño; a través de la investigación aplicada se actualizan, transforman y mejoran las intervenciones de las diseñadoras y de los diseñadores, y gracias a la investigación educativa se construye una pedagogía situada y adecuada a las necesidades de aprendizaje de los estu-

10 Es relevante compartir lo dicho por la Dra. Brenda Estupiñán, quien desde hace 15 años trabaja para el sistema de bibliotecas de la Universidad de Guadalajara y, en un foro del Comaprod, a pregunta expresa sobre quiénes usaban más y quiénes menos, las bases de datos de la biblioteca digital, nos compartió que, los estudiantes de Medicina son los que más utilizan los recursos digitales, mientras que las carreras de diseño y arquitectura las que menos. Este dato fue corroborado en una breve entrevista que hemos realizado a la Dra. Estupiñán, vía internet, el 2 de junio del 2022.

11 A lo largo de nuestra argumentación utilizaremos indistintamente los términos Programa Académico o Programa Educativo, para designar un complejo que incluye al plan de estudios, a los profesores y los estudiantes, a los investigadores, a los responsables de la gestión académica y todo aquel instrumento y actor que influya en el logro de los propósitos educativos de dichos Programas Académicos o Educativos.

diantes de esta disciplina. En las tres modalidades, se completa el circuito iterativo de la investigación: se construyen preguntas, se acude a las bases teóricas, se generan procedimientos adecuados de búsqueda, registro y análisis de datos y se comunican los resultados para formular nuevas preguntas y reiniciar de nuevo el ciclo investigativo. La divulgación de lo investigado deviene, por tanto, en algo fundamental: el fortalecimiento del campo disciplinar del diseño, porque es escribiendo y publicando que se logra esto; además, la difusión de los proyectos y productos diseñados debe acompañarse de lo que se investigó previamente. Es fundamental integrar los proyectos de los investigadores a la vida cotidiana del currículo, a través de diversos vínculos como aquel que debe mantener para el enriquecimiento de los programas operativos, o bien mediante la incorporación de estudiantes en los proyectos de investigación; con la mirada crítica hacia los perfiles de egreso con el fin de garantizar la vigencia y actualidad de éstos, con su relación con la industria, la empresa y los sectores sociales aportando el carácter de innovación del diseño. Sin embargo, en términos generales, aquí es pertinente señalar que las relaciones entre investigación, profesores y plan de estudios no son sólidas y, mucho menos sistémicas. En muchos programas que se han evaluado para el COMAPROD y en el propio trabajo que este organismo le encargó al equipo mencionado páginas atrás, se ha constado que la figura del investigador está separada de la del docente; de esta manera, los profesores que se han desarrollado en su institución académica como investigadores, disminuyen su presencia, de manera significativa, en labores de docencia y, en consecuencia, el impacto que tienen en la formación de los estudiantes es mucho menor. En particular, el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana es em-

blemático, ya que, sus investigadores no sólo dedican pocas horas a la docencia, sino que ésta tiene menor relevancia en el crecimiento laboral dentro de la institución; es decir, y a riesgo de simplificar, el crecimiento en salario se vincula de manera predominante a la producción como investigador. Concluyendo, tanto por el tipo de disciplina, como por la propia lógica de desarrollo laboral de las instituciones, la investigación no se ha integrado a la función docente. A esto se agrega que, como ya se dijo antes, al hablar de los profesores, la valoración de su trabajo se da mucho más por lo que han diseñado profesionalmente, que por lo que ha investigado. Una prueba de esto es que suele ser un lugar común que los profesores que diseñan profesionalmente entreguen sus productos de diseño como evidencia de que sí investigan; esto es, la enseñanza del diseño no termina por abandonar el modelo educativo de las artes y oficios, en el cual el ejemplo ideal es el propio profesor o profesora, quien obtiene su propia legitimidad gracias a sus logros profesionales, es decir, por aquello que ha diseñado; luego entonces, el estudiante va copiando o reproduciendo la forma de trabajar de su “maestro”. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que se esté a favor de que se abandone esta lógica de trabajo, sino que ésta se integre a una estrategia educativa basada en la noción de *techné*, es decir, una de pensamiento práctico, donde el estudiante haga, piense y nombre conceptualmente su quehacer, y donde también, el profesor que por su experiencia profesional es un oficiente, teorice sus acciones y las compare críticamente con teorías diversas vinculadas directa o indirectamente al diseño; en síntesis, que cada profesor enseñe e investigue; es decir, la acción de investigar no es paralela o sucedánea al diseño, sino que es parte integral de la docencia; un profesor investiga porque es profesor.

• Evaluación del Aprendizaje

En primer lugar, debe destacarse que una vía importante para evaluar el aprendizaje es el estudio sistemático del desempeño de los egresados, profundizando en las características de las labores que éstos realizan en sus distintos puestos de trabajo, para luego compararlo, con la intención educativa plasmada en el perfil de egreso de plan de estudios. Como se verá más adelante, estar en contacto con los egresados es también estarlo con el ambiente exterior que rodea a todo proyecto educativo; esto implica comparar el perfil deseado con el ejercicio profesional de aquellos que egresaron de determinado plan de estudios. Sin embargo, no debe esperarse a que alguien sea egresado para evaluar si dicho plan lo ha formado de manera adecuada. La evaluación del aprendizaje debe ser gradual para permitir intervenciones educativas de la comunidad académica de un programa educativo, en distintos momentos del trayecto de un estudiante por el plan de estudios.

Siendo una disciplina fundamentalmente proyectual¹², que basa la motivación de los estudiantes en el aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de proyectos, esta didáctica particular debe garantizar la transferencia de conceptos, pero de forma inversa al profesional experto; mientras que, en éste, la transferencia le sirve para la solución del problema, en los estudiantes el ejercicio proyectual le ayuda a apropiarse de los conceptos, o sea, a

¹² Cabe enfatizar aquí que la gran mayoría de los planes de estudio del campo de la educación superior del diseño estructuran sus distintas materias en torno a un eje o columna vertebral que suele denominarse “talleres de diseño” o “talleres proyectuales” o “laboratorios”. Se pretende que los proyectos desarrollados en dicho eje cooperen con la construcción de aprendizajes, tanto en el seno de los talleres, como con los que deben desarrollarse en el resto de las materias que dicho eje organiza.

aprender. Por esta razón es que la evaluación del aprendizaje no puede reducirse a los juicios de valor sobre los objetos diseñados por los estudiantes, sino evaluando la calidad de las argumentaciones que son verbalizadas para mostrar a los profesores, compañeros y otros actores, las razones que los llevaron a tomar las decisiones de diseño. Por tanto, la evaluación del aprendizaje depende en mucho de la escucha atenta de las profesoras y profesores sobre el tipo de términos utilizados y de los vínculos que se dan entre éstos para construir cadenas de premisas y conclusiones, es decir, argumentos. Además, para evaluar los aprendizajes de una estudiante, a través de las argumentaciones que ésta expresa sobre su trabajo, es necesario reiterar que todo proyecto de diseño responde a una serie de condicionantes y, por ende, ya sea porque el profesor las estableció al principio del ejercicio escolar, o bien, porque cada estudiante las definió al construir la problemática de diseño, es muy importante que aquél evalúe la conexión inferencial entre tales condicionantes y las decisiones de diseño. Así, a la particular experiencia profesional del profesor, la cual es utilizada para retroalimentar a cada grupo de estudiantes, se agrega otra que proviene, de dichas condicionantes y una más que surge del uso de los conceptos que deben aprenderse en el curso y que se deben manifestar en las verbalizaciones de los alumnos; ambas, son fuentes principales para la retroalimentación del aprendizaje.

Algo similar deben buscar de forma habitual los profesores de otras áreas del plan de estudios que no sean la de los talleres proyectuales; no importando si se enseña dibujo, geometría, teoría, historia, técnicas de representación o técnicas de reproducción, etcétera, los profesores y profesoras de estas áreas deben buscar que sus estu-

diantes no sólo aprendan los contenidos específicos de sus materias, sino también, la habilidad de conectar, de manera inferencial, una parte significativa de dichos contenidos a la actividad de los diseñadores en general, y a las decisiones proyectuales de sus estudiantes, en particular. Esto, por supuesto, también es materia de evaluación de los aprendizajes en el campo de la educación superior del diseño.

En este contexto, diversos programas académicos han elaborado estrategias de evaluación del aprendizaje por fases o etapas del trayecto curricular de los estudiantes. Son momentos donde se promueven y evalúan los cierres cognitivos de ellos. Un esquema de funcionamiento de este tipo de estrategia es la que se utiliza al finalizar los ciclos del tercero, del sexto y del octavo semestre; en esos tres momentos, los programas académicos organizan exposiciones de los resultados de los proyectos y donde se evalúan, tanto la calidad de los argumentos, como la de los objetos producidos. Esto proporciona, tanto a estudiantes como a profesores, una retroalimentación muy valiosa sobre la calidad de los aprendizajes.

La evaluación del aprendizaje no debe soslayar que éste se produce, no pocas veces, en actividades tangenciales al currículo, que no se llevan a cabo en las aulas y que pocas veces son acompañadas por los docentes del programa académico. Las prácticas profesionales, el servicio social, el servicio comunitario y la movilidad estudiantil son actividades donde las y los estudiantes aprenden y, por ello, debe ser obligación del programa académico evaluarlas y, al igual que en lo dicho arriba, contrastar los aprendizajes así obtenidos con el perfil de egreso. Sin embargo, en este punto, el déficit teórico y la falta de conexión entre la teoría y la práctica,

vuelve a ser una cuestión por resolver si queremos evaluar de manera adecuada los aprendizajes. De igual manera, la ausencia del trabajo colegiado o colectivo es un factor que afecta la corrección de los procesos de evaluación del aprendizaje. Siguiendo los paradigmas que comparten las teorías constructivistas del aprendizaje: (1) el aprendizaje se revela en el lenguaje que utilizan los aprendices, mismo que debe revelar la estructura conceptual que el profesor busca transferirles y que, en los talleres proyectuales, se lleva a cabo a través de la solución de una problemática de diseño y (2) si las actividades de aprendizaje rebasan el campo de lo individual para llevarse a cabo de forma colectiva, tanto al interior del aula universitaria con los otros estudiantes y maestros, y saliendo al campo para buscar identificar problemáticas socialmente relevantes. Si ahora atendemos a lo que hemos venido comentando al presentar las categorías previas, veremos cómo, la falta de integración de la teoría y la práctica, junto con la ausencia del trabajo colectivo, son obstáculos para el logro de aprendizajes significativos.

Al concluir este apartado, nos ha parecido oportuno anunciar lo que argumentaremos con amplitud en posteriores capítulos y secciones de este libro: que la retórica, puede funcionar como un *framework* que ayude a superar las problemáticas que actualmente se le presentan a la mayoría de los programas académicos del diseño en nuestro país. Como se verá, es una concepción particular de la retórica, en la cual, la integración de la teoría y la práctica, la construcción del conocimiento como resultado del trabajo en comunidad y la innovación como producto de la investigación aguda, son sus premisas principales.

1.2.2 Énfasis

Como ya lo mencionamos al principio del libro, una parte significativa de sus argumentos proviene de nuestra actividad en el campo de la formación de profesores y en el ámbito de la evaluación de programas académicos de diseño en nuestro país.

En específico, al ejercer la actividad de evaluación, nos ha resultado conveniente y esclarecedor vincular las categorías a evaluar (como las descritas en el anterior apartado) con una serie de **énfasis** que nos ayudan a juzgar, desde una perspectiva multidimensional, las acciones de los distintos miembros de una comunidad académica.

Por separado, cada uno de los énfasis, ayuda a comprender diversas dimensiones de la gestión académica. Sin embargo, el conjunto de los cinco énfasis, *intencionalidad, congruencia, adecuación, interdependencia y exterioridad* y las interrelaciones que se dan entre éstos, dan cuenta de la complejidad educativa de cada proyecto educativo y revelan las diversas tensiones y relaciones de fuerza que necesariamente se presentan en las interacciones de los miembros de toda comunidad académica. A continuación, presentamos una conceptualización amplia de cada uno de estos énfasis con el propósito de argumentar, más adelante, acerca de la relación entre éstos, las categorías explicadas con anterioridad y la educación superior del Diseño.¹³

- **Intencionalidad:** es fundamental que todo proyecto educativo, para devenir en un explícito programa académico, posea claridad

¹³ Como ya se mencionó páginas atrás al introducir el apartado de las categorías estratégicas, para la definición de éstas y de los énfasis que aquí se presentan, se configuró un equipo interdisciplinario e interinstitucional que trabajó en su definición.

en su propósito o intención. Contestar la pregunta acerca de ¿para qué se aprende y para qué se enseña?, es condición necesaria de un correcto desarrollo de la labor educativa. El perfil de egreso y los objetivos generales del plan de estudios, así como, los objetivos de aprendizaje del programa de cada profesor son declaraciones acerca del propósito pedagógico y de la particular visión que, sobre el diseño y los diseñadores, posee cada proyecto educativo. Estos tres niveles resumen la intencionalidad de cada programa académico. Sin embargo, es necesario destacar, que tal intención debe estar fundamentada. Es decir, se debe derivar del estudio profundo de la disciplina y de la manera en que cada egresado y cada diseñador ejerce su labor en el campo de trabajo; y, en este sentido, es necesario aquí mencionar de nuevo algo dicho en el apartado anterior: son muy pocos los programas académicos cuya intencionalidad está fundamentada. Por un lado, la definición de sus objetivos educativos no es precedida de una reflexión crítica de tipo teórica sobre la epistemología del diseño, sobre la historia de su propia conceptualización y sobre el estado del arte de las discusiones actuales y vigentes sobre el diseño; y, de otra parte, tampoco los propósitos pedagógicos se infieren de un estudio detallado y profundo del campo laboral. Esto explica, por ejemplo, y de acuerdo con diversas experiencias, por qué programas educativos de instituciones universitarias muy disímiles, sin embargo, son similares, en sus usos y costumbres didáctico-pedagógicas, si de educación superior del diseño se trata. Pero, además, revela una condición de este campo disciplinar, aquella que lo sigue viendo como oficio autosuficiente y donde la investigación teórica no termina por instalarse en sus hábitos pedagógicos.

• **Congruencia:** al enfatizar en la congruencia, se realizan juicios de valor sobre el tipo de relación que se establece entre los distintos niveles de planeación y, por consiguiente, de intencionalidad. A los tres niveles mencionados en el inciso anterior, agregamos aquí el nivel macro o nivel institucional que comúnmente suele denominarse misión y visión institucional. En tanto la gran mayoría de los programas académicos, pertenecen a una institución de educación superior, es necesario evaluar cómo es que aquéllos incorporan en su propia planeación la intencionalidad amplia del proyecto educativo de la institución a la cual pertenecen; esta incorporación no es tersa y suele presentar disonancias importantes. Sin embargo, la conciliación de propósitos es posible si prevalecen los puntos de acuerdo o similitudes de intención educativa, entre la institución de educación superior y, por ejemplo, su programa académico de diseño gráfico, por encima de las que pudieran aparecer como intenciones y aspectos disonantes.

Con base en experiencias precedentes, la principal discordancia se deriva de la historia de la profesión del diseño, misma que en nuestro país ha sido marcada por dos de sus orígenes: el que se sitúa en las antiguas escuelas de artes y oficios y el ubicado en el campo de las artes plásticas. En el primero, y por su propia naturaleza, la investigación no formaba parte de su labor, mientras que el segundo, al menos en aquellas propuestas de escuelas de arte muy marcadas por la influencia de cierta concepción del Romanticismo, la creación era vista como producto del talento o la genialidad de cada persona y, por lo tanto, como algo inexplicable. Ambas dimensiones chocan con uno de los axiomas que forma parte de los pilares de toda institución de educación superior:

la investigación como actividad que permea toda la labor educativa, principalmente, la docencia. Por ende, el propósito educativo de muchos programas de diseño no es congruente con una función sustantiva de toda universidad, a saber, investigar y explicar la realidad. En una visión focalizada en los programas operativos (PO) que elabora cada profesor, también predomina la incongruencia, en este caso, entre los propósitos de aprendizaje de cada asignatura y la propia fundamentación de cada uno de los PO y esto se debe, principalmente a que ésta es, generalmente muy débil; tal circunstancia acaba por influir negativamente en el diseño de las propias actividades de aprendizaje de cada profesor, siendo que éstas responden más a los hábitos y costumbres didácticos del diseño, que a una reflexión continua y profunda sobre la didáctica, entendida ésta como la rama de la pedagogía que estudia los procesos de aprendizaje y enseñanza. De manera similar a lo comentado cuando se habló acerca del énfasis de la intencionalidad, la disonancia está vinculada a la propia historia de cómo se construyó el campo pedagógico del diseño en nuestro país.

• **Interdependencia:** este énfasis alude a la noción de sistema; es decir, a que todos los elementos de la didáctica establecen entre ellos relaciones sistémicas o de interdependencia. Así, la fundamentación de cada programa operativo, debe ser resultado del esfuerzo intelectual que cada profesor realiza para relacionar la estructura conceptual del contenido que él enseña, con el perfil de egreso y la organización del plan de estudios; de lo anterior, asimismo, el profesor o profesora inferirá el resto de los elementos de su programa operativo cuidando que, entre la fundamentación y los elementos de su programación, a saber, propósitos, conteni-

dos y actividades de aprendizaje, así como, selección de recursos didácticos y cronograma de las distintas actividades, existan relaciones sistémicas o de interdependencia.

Revisado lo anterior, interesa ahora destacar algunos cortes entre los vínculos de los distintos elementos del sistema: (1) si el plan de estudios no tiene una fundamentación sólida, el programa académico deja libre al profesor para que sea éste quien construya la argumentación que preceda la planeación de su propio programa operativo o plan de clase; (2) si el profesor no ha investigado sobre la epistemología del diseño, su programa operativo se fundamentará, ya sea, a partir de su trabajo profesional, o bien, con base en su experiencia docente, o basado en ambas; pero una vez más, se presentará una desconexión entre la reflexión crítica del ser de la disciplina y la planeación didáctica. (3) si se carece de una formación docente sólida, seguramente, se desconectarán las actividades de aprendizaje del profesor de los propósitos de aprendizaje que él mismo propone; de acuerdo con diversas experiencias formando docentes, un primer aspecto a trabajar con los profesores universitarios es que “dejen en suspenso” su formación y ejercicio profesional, para convertirse en profesionales reflexivos de la docencia universitaria, ya que, sólo al tomar esta decisión, el profesor empezará a volver un hábito el pensamiento sistémico de todo su proceso didáctico, de tal suerte que, por ejemplo, antes de decidir por las actividades de aprendizaje de su programa operativo, deberá haber relacionado este último con el particular plan de estudios y proyecto académico donde aquél se inserta; asimismo, deberá definir lo que harán sus estudiantes para aprender, basado en el propósito de aprendizaje de su programa, pero también considerando

el semestre que aquéllos están cursando y la relación de secuencias y jerarquía de su materia con otras del plan de estudios; (4) un ejemplo que ilustra la falta de relaciones sistémicas o de interdependencia es el déficit de lectura y escritura en los estudiantes de diseño; los hábitos didácticos de los profesores de las asignaturas proyectuales o talleres de diseño, no incluyen la asignación, análisis y discusión de textos teóricos e históricos, dado que, aquéllos parten de al menos dos prejuicios, el primero, que los estudiantes irán a buscar de manera autónoma la bibliografía requerida para afrontar cada proyecto y, una segunda suposición es que otros profesores se encargarán del abordaje de la teoría y la historia; es decir, los docentes de los talleres proyectuales actúan sin considerar el sistema de enseñanza previo y, en muchas ocasiones, sin informar al resto de sus colegas acerca de la didáctica propia y del tipo de proyectos que abordarán sus alumnos, con lo cual, por ejemplo, la maestra de teoría semiótica, no decidirá las características de su programa y las lecturas que lo sustentan, a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y del tipo de conceptos que a éstos les resultarían útiles para abordar problemáticas de diseño. Así, la circunstancia narrada en las líneas previas puede explicar por qué existe este déficit de lecturas entre los estudiantes de diseño.

• **Adecuación:** este énfasis busca contestar la pregunta acerca de la adecuación de los propósitos, estrategias y resultados de un programa educativo. Al menos deben considerarse dos grandes criterios de adecuación. Uno tiene que ver con los avances y producciones de los investigadores del campo disciplinar del diseño, de ámbitos del saber vinculados a éste y de los generados por investigaciones dentro del campo de la educación superior, tanto a nivel general, como

en el nivel específico de la educación del diseño. Es gracias a los investigadores y sus investigaciones que una comunidad académica puede obtener un criterio para evaluar la actualidad y la vigencia de sus contenidos y estrategias de aprendizaje; el segundo criterio de adecuación surge del estudio permanente que cada programa educativo debe realizar acerca del campo laboral y de las exigencias que las sociedades en su conjunto le plantean al diseño y a los diseñadores. Estudiar esto y cruzarlo con las opiniones de los egresados y la de los contratantes de éstos, es un punto por destacar en la agenda educativa de los programas de este campo pedagógico.

Como ya se anticipó líneas atrás, la carencia de una cultura de investigación en el campo de la enseñanza superior de los diseños hace inútil el ejercicio de este énfasis, ya que, a la pregunta sobre si es adecuado lo que está realizando un colectivo académico, se le responde de manera superficial o con criterios basados en investigaciones que no son ya vigentes. Pero más preocupante aún, es que esta situación no es juzgada como negativa, o peor aún, es frecuente que ni siquiera sea percibida y esto se explica por algo que trasmina lo que hemos venido diciendo hasta aquí: la principal problemática de la enseñanza superior del diseño en nuestro país es la carencia de vínculos entre la docencia y la investigación, entre los profesores y los investigadores y entre los programas educativos y las exigencias de la sociedad y del campo laboral.

• **Exterioridad:** muy vinculado a lo dicho en los renglones previos, el énfasis de la exterioridad es necesario para comprender e interpretar si el programa educativo establece juicios de valor exógenos sobre su forma de pensar la disciplina y su educación superior. Es

decir, si la comunidad académica del programa se evalúa a partir de compararse con referentes externos. El énfasis de la exterioridad, por tanto, busca advertir de los riesgos académicos que conlleva la endogamia. Un programa debe ser un campo poroso, abierto a todas las influencias teóricas y metodológicas sobre el diseño y su educación superior. La exterioridad debe permear las distintas dimensiones de ese campo complejo que hemos venido denominando como programa académico, una de éstas, por ejemplo, el plan de estudios, a través de dar valor curricular a las actividades del estudiante en estrategias como la movilidad estudiantil, las prácticas profesionales o los servicios comunitarios; también, incorporar, en sus hábitos académicos, figuras como las de los profesores visitantes o cátedras académicas, ya que éstas, ayudan a nutrir al programa con información exterior a éste. Poner a este énfasis, como a los cuatro anteriores, en el centro de la vida académica, implica que sus responsables busquen de forma habitual información externa de calidad que les permita nutrir su labor educativa de manera permanente y no sólo coyuntural. En síntesis, debe incorporarse siempre la mirada de los Otros.

1.2.3 Áreas de Oportunidad

El trabajo que se ha realizado, tanto individual como colectivo, evaluando programas académicos de manera sistemática a lo largo de la última década, nos ha permitido identificar áreas de oportunidad que comparten la mayoría de los programas de enseñanza superior del diseño en nuestro país. Es importante presentar dichas áreas porque una de las apuestas de este libro es proponer a la retórica, no sólo como un *framework* que puede dar cauce a la diversidad de propuestas y modelos educativos que existen en el campo de la educación superior del diseño,

sino también, porque se considera que la propuesta filosófica de esta *techné* puede ayudar a afrontar los retos educativos que se les plantean a los programas académicos del diseño. También se buscará vincular estas áreas con lo dicho antes sobre las categorías y los énfasis, ya que los “cruces interpretativos” que propongamos, darán cuenta de la complejidad de este interesante campo de investigación pedagógica.

A continuación, se exponen las áreas de oportunidad identificadas por el COMAPROD.¹⁴

• **Integración Teoría-Práctica-Historia:** es un área principal, dado que implica la reformulación de la didáctica en los talleres de diseño o materias proyectuales que generalmente constituyen una línea curricular que vertebra los planes de estudio y que es precisamente en ellas donde la práctica y el hacer predomina sobre la reflexión crítica, y ésta, la reflexión crítica, es materia de las asignaturas teóricas. En este giro, los estudiantes ven escindida su práctica de la teoría. Otra dimensión de esta área de oportunidad es su vínculo con la investigación, ya que, en la medida que esta función sustantiva se instala en los hábitos académicos, la teorización se vuelve algo cotidiano. Por lo tanto, el reto de esta área de oportunidad estaría en el enriquecimiento de la didáctica de los talleres de diseño o materias proyectuales, a partir de conectar concep-

¹⁴ Al igual que con las categorías estratégicas, las áreas de oportunidad fueron definidas colectivamente por el equipo configurado por el Comaprod con el fin de reformular su marco de referencia y sus procedimientos. Además, se tomó en cuenta el análisis previo, realizado por la acreditadora, de 25 informes de recomendaciones y que puede consultarse en: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2018/06/comaproddiagnostico.pdf>. Además, los seis miembros del equipo, en total, entrevistaron a 8 destacados pares evaluadores. De la síntesis de este trabajo, se derivaron las áreas de oportunidad que son expuestas en este libro.

tos y teorías pertinentes con las acciones necesarias para elaborar una propuesta de solución de diseño; para que esto suceda, en los talleres, debe preverse la asignación de tiempos al análisis y discusión de textos teóricos que contengan argumentos adecuados al tipo de problema de diseño que se está abordando. Por otro lado, los cursos teóricos pueden mejorar significativamente si sus contenidos de aprendizaje son pertinentes con las necesidades de los proyectos de diseño que los estudiantes afrontan en los talleres; en la medida que el profesor de dichos cursos se adapte a las necesidades de cada proyecto, la llamada transferencia de conceptos será posible y, con ello, el estudiante construirá y ampliará, paulatinamente, su estructura conceptual, condición ésta, necesaria para la elaboración de juicios críticos y autónomos.

El esfuerzo por integrar la teoría con la práctica debe extenderse a el resto de las asignaturas; éstas suelen agruparse en áreas denominadas, por un lado, como técnicas de representación y, de otra parte, como técnicas de reproducción. En ambas, es absolutamente pertinente el razonamiento teórico. En conclusión, parafraseando a Donald Schön¹⁵, el estudiante debe tener una experiencia académica cotidiana que lo incentiva a pensar antes de hacer, pensar durante el hacer, pensar después de hacer y pensar sobre cómo pensó. Tal afirmación se fortalece si la vinculamos con la noción “vygotskiana” de zona de desarrollo próximo, la cual, de acuerdo con autores como James Wertsch¹⁶, implica que el profesor sea un mediador, que (1) propone un reto cognitivo a los estudiantes que los

15 Schön Donald, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza de las profesiones* (Barcelona, Paidós, 1992)

16 Wertsch James, *La formación social de la mente* (Barcelona, Paidós, 1985)

lleve de su nivel real a su nivel potencial; (2) que les acerque instrumentos sígnicos, es decir, conceptos y teorías que serán el andamiaje que el estudiante necesite para afrontar el reto y, (3) que registre evidencia lingüística que demuestre que el estudiante aprendió.

Sin embargo, nada de lo dicho hasta aquí será posible de atender si no se mejora radicalmente la conceptualización y las estrategias de la investigación y de la formación de investigadores del campo educativo del diseño. Como se mencionó antes, al hablar de la categoría estratégica de la investigación, ésta debe ser el punto central de la agenda educativa de los programas educativos.

Mención especial merece la historia; la experiencia formando docentes y evaluando programas ha revelado la carencia, en la formación de los estudiantes de diseño, de una racionalidad histórica. Esto debe resolverse dado que la integración de la teoría y la práctica no se lleva a cabo de forma descontextualizada; por el contrario, si se establece, como en las líneas anteriores, que el diseño requiere del ejercicio de una inteligencia que integre la teoría con la práctica, también es importante enfatizar que tal inteligencia es contextual, es decir, que el trabajo de los diseñadores no se lleva a cabo en el vacío sino, todo lo contrario, responde a la dinámica de la historia; abandonar ésta es empobrecer el ejercicio de esta profesión, dado que no es posible innovar sin el reconocimiento del pasado. A este respecto, cada curso o asignatura deberá diseñarse considerando lecturas y lecciones dedicadas a estudiar la historia que precede y da cuerpo a los contenidos de aprendizaje actuales, de tal suerte que todo estudiante debe empaparse de las distintas historias, el diseño tiene historia, así como la tie-

nen el dibujo, las técnicas de representación y las de producción, las de tecnología, etc., todas las asignaturas deberán abordarse con perspectiva teórica, práctica e histórica. Desarrollar el razonamiento histórico es condición necesaria para educar diseñadores innovadores, dado que, toda razón vital debe ser razón histórica, como se abundará en los siguientes capítulos.

- **Trabajo Colegiado:** en la experiencia de evaluar programas académicos se puede afirmar que, junto con la integración de la teoría, la práctica y la historia, el otro punto crítico en la agenda educativa de la enorme mayoría de los programas académicos en las IES de México, es la instalación del trabajo colegiado en sus comunidades académicas. Trabajar colectivamente no debe ser algo coyuntural sino habitual. Los profesores deben trabajar en equipos colaborativos de acuerdo con factores como las áreas del plan de estudios, los diversos intereses de investigación de los propios profesores, la evaluación de proyectos integrales y/o interdisciplinarios, etcétera; juntos deben analizar cómo incorporar las exigencias del campo laboral y, algo fundamental, deben integrar al trabajo colegiado a los propios estudiantes. Incluso, en modelos educativos donde la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se basa, en gran medida, en tener una plantilla docente compuesta por profesores de tiempo completo, la falta de trabajo colegiado es un área de oportunidad a atender. Es el caso específico de la carrera de Diseño de la UAM Cuajimalpa, donde a pesar de condiciones idóneas de contratación, el trabajo colectivo de los profesores no logra instalarse en sus usos y costumbres didácticos. Esto puede responder, al menos, a dos razones: una primera es que se valora, laboralmente, mucho más el trabajo de investigación que el de do-

cencia, por lo cual, si bien es un hecho que, al menos por subgrupos, los profesores se agrupan en equipos o cuerpos de investigación, no sucede lo mismo con las labores de docencia, donde impera el individualismo disfrazado de libertad de cátedra, pero además, y esta es una segunda razón, en el caso de la pedagogía del diseño, esto se exagera, dado que sigue trasminando su didáctica cierta visión heredada del romanticismo, desde la cual se define al diseñador como creador individual y, por lo tanto, los profesores de la línea curricular que vertebra la enseñanza, la de los talleres proyectuales, actúan de manera individual y asesorando proyectos, que es muy distinto que actuar para generar aprendizajes. En este contexto, si bien este tipo de profesor puede asistir a juntas o reuniones con sus pares, de éstas no se desprenderán acuerdos de trabajo académico colectivo. Con ello, la posibilidad del enriquecimiento académico de cada profesor, como producto del trabajo colectivo, se ve claramente reducida y limitada a los horizontes individuales.

Se considera, entonces que, la conjunción de esta carencia de colectividad, sumada a una didáctica que separa la teoría, la práctica y la historia, se correlaciona de forma negativa paralizando el desarrollo y fortalecimiento de este campo disciplinar.

• **Proyectos de Complejidad Creciente:** una buena práctica observada en muchos y diversos programas académicos es la didáctica orientada a proponer a los estudiantes proyectos que van incrementando su complejidad en la medida en que ellos avanzan por el trayecto curricular del plan de estudios. Así, de talleres iniciales donde los problemas son simples y definidos por el profesor, gradualmente se llega a problemas donde los propios estudiantes

configuran y cuyas causas responden a variables múltiples, desde las exigencias de los usuarios y *stakeholders*, hasta las condicionantes económicas, ambientales, culturales, políticas y sociales. Esta práctica debe afinarse y reforzarse incrementando significativamente la formación teórica y estableciendo mecanismos de gestión académica que “traigan” a la academia problemas significativos de distintas comunidades. Vinculada al trabajo colegiado, la definición del tipo de proyecto o proyectos a abordar en cada semestre o periodo escolar debe ser pensada y evaluada colectivamente, esto para que, no sólo lo profesores de proyecto se enteren de la dificultad de éste, sino para que todos los profesores que, en un semestre, tienen contacto con los estudiantes que abordarán determinado proyecto, cooperen en sus asignaturas a afrontar colectivamente la complejidad de éste. Por consiguiente, esta área de oportunidad, junto a las dos anteriores, representa una problemática compleja que debe ser afrontada de manera urgente por las comunidades académicas y por los responsables de la gestión académica; a estas tres áreas, se suma una cuarta, íntimamente vinculada, misma que se describe a continuación.

- **Proyectos Interdisciplinarios:** desde los ámbitos de la docencia, la investigación y el campo laboral, se plantea otra exigencia académica para la educación superior del diseño: el trabajo interdisciplinario. A mayor complejidad del problema a afrontar, mayor necesidad de que estudiantes y profesores trabajen interdisciplinariamente. Trabajar así requiere, como condición necesaria, que los estudiantes vayan generando, a lo largo de su trayecto por el plan de estudios, un punto de vista sólido sobre el diseño, ya que es éste el que les permitirá ingresar al campo argumentativo que generará cada proyecto

que aborde con personas de otras disciplinas. No se trata de que la diseñadora o el diseñador “sepa de todo un poco” sino que domine a profundidad su disciplina para que sea desde ésta, que dialogue con los Otros. En este contexto, el desarrollo de competencias dialógicas, tanto técnicas como actitudinales, es esencial en la formación de los estudiantes de diseño; específicamente, desarrollar un carácter empático o prudente es un tema principal en la agenda educativa de todos los PA’s de diseño: escuchar a Otros con atención respetuosa es una competencia fundamental para diseñar en proyectos complejos y que requieren del trabajo interdisciplinario.

• **Formación Ética y Construcción de Ciudadanía:** la función de las IES no sólo es la profesionalización, es decir, formar personas aptas para insertarse en el campo de trabajo; el propósito educativo de los estudios universitarios, en este caso, el del diseño, es mucho más amplio, buscando entre otros fines, desarrollar en los estudiantes la capacidad de deliberar sobre las implicaciones de sus acciones; asimismo, será fundamental que quienes egresen posean las competencias para que puedan analizar y enriquecer los ejercicios profesionales vigentes. Saberse ciudadano tiene que ver con adquirir la conciencia de que la actividad diseñística se realiza en el seno de una comunidad a la cual el diseñador se debe y puede beneficiar con su actividad si es capaz de comprender las necesidades inmediatas y las aspiraciones trascendentes de todos sus miembros. Un diseñador ciudadano no tiene una mentalidad patriarcal, menos colonial; es alguien con sentido comunitario que aporta sus saberes y habilidades en equipos colaborativos buscando siempre el bien común. El diseñador ciudadano debe ser alguien comprometido con diversas causas que le atañen a él y a diversos actores sociales, como

lo pueden ser en este momento histórico, todas las problemáticas asociadas a la equidad de género, a la diversidad sexual, a la erradicación de la cultura de violencia, tanto física como simbólica, a la integración social de personas con capacidades distintas, entre otras causas. Una diseñadora ciudadana o un diseñador ciudadano no está en la frontera o al margen de estas problemáticas sino, por el contrario, se debe ubicar en el centro de éstas y ser actor principal.

1.2.4 Tensiones en el campo educativo de los diseños

Como resultado de la evaluación de programas académicos del campo de la enseñanza superior del diseño, y donde algunas de sus conclusiones parciales han sido las definiciones o conceptos enunciados en los apartados anteriores, tales como, la manera particular de entender, las categorías estratégicas, los énfasis y las áreas de oportunidad, puede afirmarse que lo propio del trabajo académico es la complejidad. Es decir, ésta es el hábitat natural, una característica que identifica al campo del ejercicio profesional de quienes se dedican a la evaluación educativa. Esquemas simplistas que procedían a evaluar de manera deductiva, partiendo de misiones y visiones institucionales que luego deberían ser materializados en los programas operativos de cada profesor, han quedado superados dado su simplismo. Por el contrario, en este escrito, se considera que la premisa debe ser la de partir del reconocimiento de la complejidad y de la especificidad de cada programa y comunidad académica; dar mucho más peso a las opiniones verbalizadas por cada actor académico, desde el estudiante de primer semestre, pasando por los diversos profesores y hasta llegar a los directivos, que otorgárselo a documentos que muchas veces no reflejan la riqueza de la vida académica. La experiencia al evaluar programas académicos muestra que, lejos de ser tersas, las relaciones entre los diversos actores son tensas. En las

siguientes líneas se presentan al menos cinco ejes de tensión observados en al menos 30 programas académicos evaluados y manifestados por profesores con los cuales se ha trabajado en procesos de formación docente. Se sugiere tomar en cuenta éstos cuando se realicen las diversas acciones de evaluación que se llevan a cabo en el ámbito de todo programa académico. Veamos:

1. Tensiones que se presentan entre el Programa Académico y la IES de pertenencia.
2. Tensiones entre el Plan de Estudios y los Profesores.
3. Tensiones entre los Talleres de Diseño y las materias o áreas de contenidos teóricos.
4. Tensiones entre la formación generalista y la profesionalizante.
5. Tensiones entre la visión educativa del Programa Académico y la Visión Educativa del organismo acreditador.

A continuación, se describe cada eje:

• **Eje 1. Programa Académico e Institución de Educación Superior**

Se refiere a las tensiones que pueden presentarse por las diferencias entre la intencionalidad o propósitos educativos del Programa Académico (PA) y los de la Institución de Educación Superior (IES) de pertenencia. Es común que muchos de los programas académicos no se alineen simétricamente con el propósito del modelo educativo de su IES y esto puede deberse a factores como la propia tradición educativa del diseño, la historia de los propios protagonistas del PA, las exigencias concretas del campo laboral del diseño, entre otros. Por ende, al evaluar al programa, sobre todo con el énfasis de congruencia (que precisamente evalúa la congruencia entre los distintos niveles de planeación e intencionalidad, que van

desde la misión de la institución hasta el propósito particular de un programa operativo) deberá tenerse en cuenta esta tensión entre el propósito institucional y el propósito del programa académico. Ejemplos: (1) el modelo educativo de la IES obliga a todos los estudiantes a cursar un tronco común y esto es percibido como pérdida de tiempo y de otras asignaturas más importantes, por parte de los miembros del PA. (2) el PA tiene como fortaleza trabajar sus talleres proyectuales con tres maestros por cada grupo, pero esto se anula con la instalación de nuevas políticas institucionales de contratación de docentes (3) un programa académico de otra disciplina ‘impone’ su modelo educativo a todas las otras carreras de la IES, generando tensiones con la comunidad de profesores específica del PA de Diseño.

• Eje 2. Plan de Estudios y Profesores

Se refiere a las tensiones entre el perfil de egreso declarado en el plan de estudios y el perfil de egreso que cada profesor o grupo de profesores se han ido construyendo por efecto de su propio trabajo académico y/o su experiencia en el ejercicio de la profesión. En tanto los PA’s se integran por sujetos concretos con trayectorias particulares y, considerando que tales trayectos no finalizan cuando un profesor se integra a la comunidad académica de un programa específico, siempre habrá una alta probabilidad de que la visión sobre la profesión que se plasma en un plan de estudios no coincida con la que cada docente o grupos de docentes va generando en su propio sistema de pensamiento. Ejemplos: (1) Un plan de estudios oficializa su perfil de egreso y cinco años después un núcleo importante de profesores ya no lo comparte. (2) Por su propio trabajo como investigadores, diversos docentes ven que el

perfil “oficial” ya no es adecuado a lo que se está discutiendo en los núcleos más avanzados de las investigaciones en diseño. (3) Los cambios tecnológicos y nuevas formas de ejercicio profesional van siendo incorporados por los profesores a sus cursos y esto no necesariamente corresponde al perfil de egreso institucional.

• **Eje 3. Talleres de Diseño (Talleres de Proyecto) y materias o áreas académicas para la formación teórica y conceptual**

Otra tensión por identificar es la que se deriva de la necesidad de realizar proyectos que cumplan correctamente con la propuesta de solución a un problema que se inserta en una problemática compleja, pero al mismo tiempo plantea la necesidad de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico a partir del dominio de teorías. La integración de ambas formaciones, la proyectual y la teórica se manifiesta en este eje de tensión. Por ejemplo: (1) Ciertos programas académicos favorecen una formación claramente vinculada a la habilitación de los estudiantes para que ingresen al campo de trabajo “aprendiendo a hacer” a lo largo de la carrera, y esto implica una carga elevada de horas para los llamados talleres; al mismo tiempo aspiran a la formación de estudiantes críticos, ya sea por su postura sobre el diseño, o bien, por la exigencia de su propio modelo educativo, pero el tiempo que dedican a esto es mucho menor que el que se destina a los talleres. (2) En el mismo sentido, ciertos PA's, prefieren la contratación de docentes con un perfil que privilegia el trayecto profesional del profesor, en menoscabo de su trayectoria académica, ya que se supone que, para enseñar a diseñar, (función de los talleres proyectuales de diseño) es necesario saber diseñar, o sea, ser diseñador en activo; así se plantearía una formación que se estructura a partir de la dicotomía entre la práctica y la teoría. (3) Otros PA's, pueden forta-

lecer la formación teórica de sus estudiantes quienes manifiestan un discurso coherente sobre su profesión, pero donde los resultados de sus proyectos escolares dejan mucho que desear en términos de una calidad que se acerque a la que le será exigida.

• Eje 4. Formación Generalista y Formación profesionalizante

Vinculado el eje de tensión número 3, está otro que aparece de manera frecuente. Tanto por la propia función social de la institución universitaria, como por la vocación de muchos PA's del diseño y nuevos enfoques como el del diseño para la innovación social o del diseño para la transición, se busca ofrecer a los estudiantes una formación generalista para fortalecer su pensamiento estratégico; pero de otro lado, las exigencias del mercado laboral, sobre todo al inicio de la inserción en éste del egresado, hacen que los PA's se vean en la necesidad de ofertar materias en áreas o sub áreas de su plan de estudios que busquen capacitar o instruir al estudiante a partir de contenidos que respondan a las exigencias inmediatas y precisas de los contratantes de servicios de diseño. Por ejemplo: (1) Diversos programas académicos buscan desarrollar en sus estudiantes el pensamiento de diseño, a través de la generación de proyectos de clase que implican para los estudiantes la visita a comunidades donde se ven exigidos para detectar problemas y proponer soluciones; sin embargo, tales proyectos consumen tiempo que puede necesitarse para materias y ejercicios donde ellos desarrollen sus habilidades expresivas y/o sus conocimientos sobre las distintas manera de producir objetos. (2) Los maestros y estudiantes trabajan para proyectos muy concretos en apoyo a cierto tipo de comunidad, por ejemplo, desarrollando una identidad gráfica a una PYME; esto implica que serán exigidos para entregar un

resultado a nivel profesional en el tiempo en que la empresa lo determine y, por ende, esto podría ir en menoscabo del desarrollo de competencias más genéricas, como las que implica el pensamiento de diseño. (3) Un dilema típico de los PA's se expresa en la frase "hay que prepararlos para el mundo real" con lo cual se busca habilitar a los estudiantes en competencias muy particulares que le serán exigidas para ocupar un puesto de trabajo.

• Eje 5. Visión educativa del Programa Académico y Visión educativa del organismo acreditador

Si bien la evaluación que se hace en el COMAPROD se basa en la noción de pares, la propia acreditadora propone una visión particular de la educación del diseño donde está incluida también una propuesta de definición de diseño. Dicha visión no necesariamente coincide con la del PA. Por ejemplo: (1) Existen PA's que trabajan con un modelo educativo que no contempla la función sustantiva de la investigación; ésta, sin embargo, es fundamental en la visión educativa del COMAPROD. (2) Para la acreditadora es muy importante el desarrollo de las competencias argumentativas en los estudiantes, sin embargo, para diversos PA's, lo más importante es la ejecución y producción de la pieza de diseño, (3) Para muchos programas académicos el examen general de egreso de la licenciatura (EGEL) es un medio idóneo para la graduación de sus estudiantes, sin embargo, esto no necesariamente es así para el COMAPROD.

Los anteriores son ejemplos de cinco posibles tensiones, por supuesto, no excluye la existencia de más ejes. En todo caso, nuestra idea al presentarlos es para visibilizar que lo propio de la vida académica de todo programa es la complejidad. El inciso siguiente insistirá en este punto.

1.2.5 Algunos esquemas para visibilizar la complejidad

En este apartado se presenta una particular estrategia para visibilizar la complejidad de cada programa académico. A partir de esquemas de doble entrada, se muestran la multiplicidad de “cruces” de datos que por momentos parecieran verdaderos enjambres de información. Se inicia cruzando cada categoría estratégica con las distintas áreas de oportunidad; luego, mostraremos posibles vínculos entre las cinco categorías estratégicas.

El llenado de los esquemas los hemos realizado pensando en las condiciones particulares de la carrera de diseño de la UAM Cuajimalpa, institución donde trabaja quien esto escribe; es decir, los juicios de valor responden a una realidad muy específica, pero se comparten para que el lector obtenga claridad sobre lo que aquí se designa como “cruces” para visibilizar el carácter complejo de cada programa académico. El esquema muestra un ejercicio de llenado propio como ejemplo de la utilidad de cruzar las categorías estratégicas con las áreas de oportunidad detectadas por mí, a través del trabajo evaluando programas académicos de diseño en nuestro país y, también, como ya se mencionó, por medio del trabajo colegiado de corte interdisciplinario e interinstitucional.¹⁷ La idea del esquema es que cada lector realice su propia visibilización de la complejidad de la experiencia de trabajar en su propio programa académico (ver esquema 1, p. 70).

17 Como se mencionó antes, en el equipo confluyeron diseñadores, gráficos e industriales y pedagogos, que representaban a instituciones tan diversas como lo son el ITESM, la Universidad de Guadalajara, la UIA y la propia UAM

CRUCES ENTRE LAS CATEGORÍAS ESTRATÉGICAS Y LAS ÁREAS DE OPORTUNIDAD ESPECÍFICAS DEL CAMPO EDUCATIVO DE LOS DISEÑOS (esquema 1)

Áreas de oportunidad/ Categorías Estratégicas	Integración Teoría /Práctica /Historia	Trabajo Colegiado	Proyectos de Complejidad Creciente	Proyectos Inter- disciplinarios	Formación Ética y Construcción de Ciudadanía
Plan de Estudios	La selección de los contenidos teóricos debe subordinarse al tipo de problemáticas abordadas en los talleres proyectuales.	La definición del perfil de egreso y de la organización curricular de las materias debe ser resultado del trabajo colegiado.	La definición del proyecto de cada taller de diseño debe realizarse considerando que, la complejidad de aquél debe incrementarse gradualmente.	La definición del tipo de proyecto en los talleres de diseño y de un número considerable de materias, debe incluir necesariamente contenidos y profesores de otras disciplinas.	El plan de estudios debe dar valor curricular a prácticas profesionales y estancias en instituciones, donde el estudiante entre en contacto con problemáticas de distintas comunidades.
Profesores	Los profesores-profesionistas deben estar al tanto de las últimas investigaciones sobre el diseño; los profesores-investigadores acerca de cómo se están llevando a cabo los distintos ejercicios profesionales.	Los profesores deben construir el hábito de trabajar colegiadamente. Hacerlo así es una estrategia principal para elevar la calidad de su labor cotidiana con su grupo.	Los profesores de materias que vertebran los proyectos de los talleres de diseño deben informarse acerca de las problemáticas planteadas en aquéllos para poder conectar parte de sus contenidos de aprendizaje con las necesidades del proyecto.	Los profesores que imparten materias de otras disciplinas (filosofía, antropología, etc.) deben conocer a profundidad el tipo de proyectos de diseño que están afrontando sus estudiantes.	El programa operativo de cada profesor debe incluir contenidos y actividades de aprendizaje que provoquen la reflexión crítica de sus estudiantes acerca de las implicaciones sociales de las acciones de los diseñadores.

Áreas de oportunidad/ Categorías Estratégicas	Integración Teoría /Práctica /Historia	Trabajo Colegiado	Proyectos de Complejidad Creciente	Proyectos Inter- disciplinarios	Formación Ética y Construcción de Ciudadanía
Estudiantes	Los estudiantes deben desarrollar competencias genéricas (lectura-escritura-argumentación) que les ayuden a incorporar a las teorías y a la historia en su trabajo proyectual.	Un número representativo de los estudiantes debe participar activamente algunas de las reuniones de trabajo colegiado, aportando información para la mejora del plan de estudios, la selección de proyectos y la calidad de la didáctica.	Los estudiantes deben participar activamente, junto con sus profesores y coordinadores, en la selección del tipo de proyecto en el cual ellos consideran importante su intervención.	Los estudiantes deben buscar cursar asignaturas en otras licenciaturas (de preferencia fuera del campo de los diseños) para fortalecer su formación para el trabajo interdisciplinario.	Los estudiantes deben participar en la búsqueda de proyectos de diseño que conecten su labor con diversas comunidades y, en este contexto, evaluar de manera crítica las implicaciones del diseño.
Investigación	Un número importante de proyectos de investigación debe orientarse a explorar los procesos cognitivos que siguen los diseñadores para desarrollar sus diseños.	Los resultados de las investigaciones deben socializarse en las reuniones de trabajo colegiado para que todos los profesores y los representantes estudiantiles, estén al tanto del tipo de investigaciones que se realizan y de los resultados de éstas.	Se debe buscar que algunos de los profesores-investigadores, incluyan en sus proyectos de investigación a materias, profesores y estudiantes de los talleres proyectuales.	Se debe buscar que de forma permanente existan proyectos de investigación colectivos e inter-disciplinarios.	Los proyectos de los investigadores, así como, los documentos recepcionales que elaboran los estudiantes, deben presentar habitualmente un análisis del contexto social e histórico donde se inserta el proyecto de diseño reportado.

Áreas de oportunidad/ Categorías Estratégicas	Integración Teoría /Práctica /Historia	Trabajo Colegiado	Proyectos de Complejidad Creciente	Proyectos Inter- disciplinarios	Formación Ética y Construcción de Ciudadanía
Evaluación del Aprendizaje	La evaluación del resultado de cada proyecto debe incluir, no sólo la evaluación de la pieza diseñada, sino también la calidad de las argumentaciones que sustentaron la toma de decisiones.	Las reuniones colegiadas deben incluir en sus agendas, la socialización continua de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en cada uno de los grupos asignados a cada profesor.	Se deben llevar a cabo “cortes” al final de cada fase del plan de estudios donde se lleven a cabo muestras de proyectos estudiantiles que sirvan al colectivo de profesores como medio de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	Se deben desarrollar estrategias de evaluación del aprendizaje que revelen cómo los estudiantes de diseño dialogaron con otras disciplinas e incorporaron argumentos de éstas a sus proyectos de diseño.	Las prácticas profesionales, las salidas al campo, las visitas a comunidades, etc., deben ser materia de evaluación del aprendizaje, más allá del que se conecta con las competencias profesionales.

El siguiente esquema busca visibilizar las correlaciones que pueden establecerse entre las áreas de oportunidad que se han detectado a lo largo de los procesos de evaluación con fines de acreditación de la última década. Como ya se sugirió con el esquema anterior, cada lector puede realizar su propio ejercicio de llenado (ver esquema 2, p. 73).

CRUCES ENTRE LAS ÁREAS DE OPORTUNIDAD ESPECÍFICAS DEL CAMPO EDUCATIVO DE LOS DISEÑOS (esquema 2)

Áreas de oportunidad	Integración Teoría /Práctica /Historia	Trabajo Colegiado	Proyectos de Complejidad Creciente	Proyectos Inter-disciplinarios	Formación Ética y Construcción de Ciudadanía
Integración Teoría /Práctica /Historia		La integración t/p/h favorece el diálogo académico, en la medida en que ayuda a evitar falacias argumentativas ad hominem .	Identificar problemáticas y niveles de complejidad requiere del dominio de teorías, de identificar el contexto histórico y del dominio de procedimientos.	La teorización, de la propia disciplina, permite la identificación de aquéllas otras disciplinas que pueden confluir en un proyecto .	Poseer una estructura crítica , que incluya a la historia y a distintas teorías, son condición necesaria para la deliberación ética.
Trabajo Colegiado	Permite la diversidad y heterogeneidad de posturas, así como, el enriquecimiento y superación de éstas.		Ayuda a lograr acuerdos sobre el tipo de proyectos y problemáticas factibles de ser abordadas (grados de complejidad) desde el campo académico.	La integración dialógica de académicos con formaciones disciplinarias distintas es necesaria para la definición y funcionalidad de este tipo de proyectos.	Integrar a los estudiantes al trabajo colegiado es un avance significativo en el avance hacia su construcción como ciudadanos .
Proyectos de Complejidad Creciente	Definir la complejidad implica conceptualizar la realidad para construir esta como problema o reto abordable .	La complejidad de los proyectos debe graduarse colegiadamente , involucrando a todos los actores y áreas del plan de estudios.		En la medida en que la complejidad aumenta , el trabajo inter-disciplinario se impone como necesario .	La conciencia de las implicaciones de las acciones del diseño , son un componente principal del carácter complejo de esta disciplina .

Áreas de oportunidad	Integración Teoría /Práctica /Historia	Trabajo Colegiado	Proyectos de Complejidad Creciente	Proyectos Inter-disciplinarios	Formación Ética y Construcción de Ciudadanía
Proyectos inter-disciplinarios	Fortaleza argumentativa para poder interactuar en equipos inter-disciplinarios .	Establecer el hábito académico del trabajo colegiado inter-disciplinario .	La ecuación es: a mayor complejidad, mayor necesidad trabajo inter-disciplinario .		Aceptación del Otro y de lo Otro para el ejercicio de una ciudadanía con acento en la inclusión de lo distinto .
Formación Ética y Construcción de Ciudadanía	La ética requiere de la deliberación crítica y, por ende, es ejercida por sujetos con autonomía de juicio .	Inclusión de los estudiantes en la vida colegiada , como medio para su ciudadanización .	Conciencia ética de las condiciones complejas, como hábitat del diseño .	Conciencia ética de la necesidad de Otros para afrontar la complejidad .	

1.2.6 El diseño y sus conceptualizaciones según el COMAPROD

Como se ha dicho líneas arriba, parte importante de nuestra labor académica de la última década ha sido la relacionada con la evaluación de programas académicos del campo de la educación superior del diseño en nuestro país. En concreto, quien esto escribe, ha trabajado de manera directa, como coordinador de equipos pares de evaluadores, para el Consejo Mexicano para la Evaluación de Programas Académicos de Diseño (COMAPROD). La labor de este organismo incluye, además de los procesos particulares de evaluación, una serie de foros y reuniones donde se discute acerca del ser de la disciplina del diseño y de las condicionantes con respecto a su aprendizaje y enseñanza. En las siguientes líneas se expone un panorama acerca de cómo se observa el campo argumentativo del diseño y su educación en nuestro país. Como antecedente es importante mencionar que el COMAPROD es un organismo evaluador, no sancionador; su labor no parte de premisas apriorísticas como lo podría ser una definición particular de la disciplina; es decir, que este organismo acreditador no tiene un concepto propio de diseño.

Sin embargo, basado en el registro de diversas definiciones de esta disciplina, que se infieren de los distintos planes de estudio de los planes de estudio¹⁸, de los Programas Académicos (PA) que se han evaluado, COMAPROD ha propuesto una suerte de síntesis conceptual a partir de la cual, cada programa académico puede comparar y evaluar su propia definición. En su Guía del año 2017, el Comaprod postula lo siguiente:

“... consideramos que el diseño es una actividad proyectual comprometida con la conceptualización, la formalización y la capacidad de resolución técnica de distintos tipos de procesos que competen a la invención y desarrollo de objetos, imágenes, sistemas y servicios que son útiles a las comunidades de usuarios. Por ello, el diseño debe ser visto a la vez como una capacidad de comprender los escenarios en los que dichos procesos se dan, así como una capacidad de lograr intervenciones útiles y técnicamente bien resueltas. Como una actividad que hoy se realiza de forma interdisciplinaria, los diseñadores deben ser capaces de vincular las teorías y los procesos de análisis a las condiciones prácticas que son indispensables para la realización de sus proyectos, nutriendo así los distintos objetivos de las instituciones, empresas y organismos que requieren de sus servicios. Ello sucede en campos de muy variada índole, como el diseño textil, el diseño gráfico, el diseño industrial, el diseño multimedia, el diseño ambiental y de espacios, el diseño interactivo, el diseño de moda, etcétera, a través de los cuales esta actividad participa de la generación de identidad, de la activación de la economía y de la riqueza simbólica de una comunidad para su crecimiento y consolidación. El Comaprod considera entonces como

18 Como se dijo en apartados anteriores, la fundamentación de la mayoría de los Programas Académicos (PA) es muy débil y esto impacta, a la vez, en definiciones poco claras de la disciplina. Tratar de definir la disciplina a partir de documentos de los PA es, por tanto, muy complejo.

factores relevantes a tomar en cuenta, en todo Programa Académico de Diseño, a la investigación, en sus diversas modalidades, a la interdisciplina, a la sustentabilidad ecológica, cultural y económica y a la integración entre la teoría y la práctica.”¹⁹

De la definición anterior se destacarán los aspectos más relevantes, siguiendo como criterio las que antes se han identificado como áreas de oportunidad estratégicas para la educación superior del diseño. La definición habla de que el diseño es una actividad proyectual y que ésta se encuentra comprometida, no sólo con la conceptualización sino también con la formalización y capacidad de resolución técnica; entonces, el diseño es una actividad donde se integran la teoría y la práctica. El trabajo del diseñador debe traducirse en intervenciones útiles, el diseño debe servir a los propósitos de las distintas comunidades; vinculado con esto, las acciones de los diseñadores se llevan a cabo en contextos más amplios y sus productos implican afectaciones a la economía, la cultura y la ecología; por lo anterior, el diseño no puede ejercerse en solitario, sino todo lo opuesto, se diseña de forma interdisciplinaria. Dicho lo anterior, se puede señalar que con base en la propia definición “nacional” de esta acreditadora, la mayoría de las áreas de oportunidad mencionadas con anterioridad, siguen siendo vigentes.

Más adelante, en el año 2021, el profesor Javier Echavarría analizó 60 ponencias escritas por académicos de diversas comunidades académicas de nuestro país, con el fin de dar testimonio de las semejanzas y diferencias que pueden existir entre las distintas conceptualizaciones

¹⁹ Véase: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2018/06/Guia-evaluacion-educativa-2017.pdf> pp.17-19.

sobre el diseño²⁰. Con base en ese análisis, se elaboró una propuesta de definición nacional que enriquece la que ya se ha presentado y que, como ya se dijo, aparece en el marco de referencia 2017 de este organismo evaluador. En concreto, las ponencias analizadas por Echavarría, fueron expuestas en dos foros convocados por el COMAPROD, el primero realizado en 2016 y, el segundo, en 2019²¹. Cabe destacar la diversidad y riqueza de las conceptualizaciones presentadas por un grupo heterogéneo de académicos de nuestro país. Lo anterior obligó al COMAPROD a mostrar dicha heterogeneidad y a olvidarse de la pretensión de definir al diseño de una manera homogénea o monolítica. En todo caso, COMAPROD asume estas definiciones porque cohabitan en su seno y de alguna manera son utilizadas para interpretar las evidencias presentadas por cada PA, toda vez que un número relevante de los ponentes de estos foros, son también pares evaluadores. Esto es fundamental para la propuesta de este libro, ya que en ésta se considera a la retórica como un *framework* que puede dar orden a esta diversidad sin menoscabo de su riqueza.

Las definiciones se dividen en tres categorías según aquello que conceptualizan del acto de diseñar: (1) La parte de la definición que refiere acciones previas a la propia acción de diseñar, así como, el contexto y entorno en el cual trabajan los diseñadores. (2) La parte de las definiciones que expresan los conceptos que se enfocan directamente en la

²⁰ El análisis referido del profesor Echavarría, puede consultarse en: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2022/02/INFORME6foro.pdf> Cabe destacar del trabajo de este profesor, el esfuerzo que implicó inferir la definición de cada profesor de textos que no fueron elaborados con el propósito de definir al diseño, sino que tal definición trasminaba de diversas argumentaciones que fueron realizadas para otros propósitos, o bien, donde la definición de diseño era planteada como petición de principio.

²¹ Véase: https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2018/06/Diseno_aDebate.pdf y también: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2021/09/memorias6toforodiseno.pdf>

acción de diseñar y (3) la sección de la definición donde se mencionan los argumentos o ideas con respecto a las implicaciones de dicha acción. Cabe aclarar que la división propuesta no es monolítica y en varios casos, la separación del esquema es débil o porosa.

A continuación, presentamos el análisis (ver esquema 3, pág. 79):

ESQUEMA 3

<p>Comprensión de los escenarios. Son factores relevantes: investigación, interdisciplina, sustentabilidad, integración teoría y práctica (Marco de Referencia 2012).</p>	<p>Actividad proyectual comprometida con la conceptualización, la formalización y la capacidad de resolución técnica de distintos tipos de procesos que competen a la invención y desarrollo de objetos, imágenes, sistemas y servicios. (Marco de Referencia 2012).</p>	<p>El diseño produce objetos, imágenes, sistemas y servicios, útiles para comunidades de usuarios. Genera identidad, activa economía, riqueza simbólica de comunidades. (Marco de Referencia 2012).</p>
<p>El diseño tiene “fundamentos de tipo humanístico (...) y aprovecha y aplica conocimientos del campo científico...” (Soto, CIDI, 2016).</p> <p>El diseño “parte de un conocimiento profundo de su auditorio...” (Durán y Mercado, 2016).</p> <p>A lo largo de todo el proceso, el diseñador se asume como “investigador, planeador, analista, estratega, materializador...” (Zamora, UAMX 2016).</p> <p>El estudiante de diseño debe ser formado en y para el trabajo colaborativo. (Navarro, U de M, 2016).</p> <p>Debe trabajar en equipo. (García, Algarabía, 2016).</p> <p>Diseñador generalista y especialista. (Irigoyen, UNISON, 2016).</p> <p>El diseñador utiliza competencias genéricas transversales que deben ser incorporadas en los planes de estudio. (Macedo, 2016, CUCOSTA).</p>	<p>Diseñar es “proceso que parte de la intuición y las habilidades imaginativas de la mente...” (Soto, CIDI, 2016).</p> <p>El proceso de diseño es “cognitivo y lingüístico...” (Durán y Mercado, 2016).</p> <p>El diseñador debe “pensar y vincular datos...” (...) se comunica claramente “a partir del discurso, los bocetos o los procesos de diseño de información y gráfico...” (Zamora, UAMX 2016).</p>	<p>“...producto cultural” (...) discurso social que “forma parte de la semiosis social.” (Portilla y Morales, UAEM, 2016)</p> <p>“soluciona problemas indeterminados de comunicación” (Durán y Mercado, 2016).</p> <p>“...el diseño es (...) un asunto que nos concierne en la escenografía de lo público (...) las cosas concierne “a un grupo específico, en una circunstancia específica, son polémicas (...) “Nos mueven “porque nos importan” (Esqueda, UAMC, 2016)</p> <p>Los diseñadores responden a demandas sociales y de los distintos sectores profesionales y laborales. (Soto, CIDI, 2016).</p>

ESQUEMA 3

<p>“El diseño social consiste en entender distintas realidades y plantear soluciones pertinentes a ellas (...) El trabajo interdisciplinar toma relevancia. Al entender el diseño como parte de un sistema, se hizo evidente la necesidad de relacionarnos con otras disciplinas (...) siempre hay saberes, tradiciones, condiciones ya dadas, sobre todo en comunidades que han permanecido mayor tiempo en un lugar. Diseñar también es interpretar y crear desde lo que ya se sabe. (Ramos, Ortiz y Costilla, 2019, UASLP).</p> <p>“Lo último que necesitan los diseñadores es aislar el valor del diseño en una organización. Los diseñadores deben sentirse cómodos conectando las conversaciones en torno a la estrategia, los negocios y la cultura organizacional. Deben asumir el rol de líder creativo (...) Como se mencionaba anteriormente, el diseñador debe sentirse cómodo iniciando conversaciones relacionadas con el uso de palabras como estrategia, modelo de negocios y mercado” (<i>Mauro Porcini</i>, citado por Audirac, 2019, UDLAP).</p>	<p>Los talleres teórico-prácticos buscan que el estudiante sintetice los contenidos de “materias principalmente teóricas (...) y materias prácticas, como dibujo vectorial” en los talleres los estudiantes deben desarrollar “sus competencias argumentativas a través del lenguaje verbal, escrito y visual” (Hernández Nieto, 2019, UASLP).</p> <p>“Diseñar consiste en prefigurar artefactos cuya figura es la solución sintética a un problema complejo presente en una práctica cultural” (...) “Se asume prefigurar como el proceso cognitivo que, mediante el uso metafórico y simbólico de la figura de los artefactos, identifica el problema, reconoce el enfoque de solución pertinente, genera alternativas de solución y resuelve sintéticamente el problema mediante la adecuada composición de un artefacto” (Torres Maya, 2019, UAMC).</p> <p>“...el diseño es una actividad especializada en la semiosis, en la generación de manifestaciones que abre posibilidades de todo tipo, en la dirección de procesos complejos para los cuales no existe una formación fuera del diseño (...) la práctica del diseño puede moverse fuera del ámbito de las habilidades técnicas de configuración hacia el ámbito del sentido de esas configuraciones” (Esqueda, 2019, UAMC).</p>	<p>“Lo último que necesitan los diseñadores es aislar el valor del diseño en una organización. Los diseñadores deben sentirse cómodos conectando las conversaciones en torno a la estrategia, los negocios y la cultura organizacional. Deben asumir el rol de líder creativo (...) Como se mencionaba anteriormente, el diseñador debe sentirse cómodo iniciando conversaciones relacionadas con el uso de palabras como estrategia, modelo de negocios y mercado” (<i>Mauro Porcini</i>, citado por Audirac, 2019, UDLAP).</p> <p>Los nuevos retos para el diseñador es que su actividad implica “coordinar, trabajar y gestionar bajo las nuevas estructuras que obedecen al trabajo multi y transdisciplinario en campos de acción específicos” (López, Corona, Briseño, 2019, CUAAD-U de G).</p>
---	---	---

ESQUEMA 3

<p>Los nuevos retos para el diseñador es que su actividad implica “coordinar, trabajar y gestionar bajo las nuevas estructuras que obedecen al trabajo multi y transdisciplinario en campos de acción específicos” (López, Corona, Briseño, 2019, CUAAD-U de G).</p> <p>“... el desarrollo de la competencia de la visualización se materializa a través de la práctica del dibujo y el bocetaje para la adquisición de las capacidades de observación, interpretación y comunicación (...) La comunicación es el verdadero objetivo del boceto: facilita los procesos de construcción del objeto del diseño, permite visualizar espacios y la relación del usuario con los objetos de diseño, posibilita comunicar ambientes e interfaces” (Aguilar, 2019, UIA CDMX).</p>	<p>Diseñar implica “investigar, desarrollar o gestionar” y estas son sus “características esenciales” (Martínez, Villaseñor, 2019, UASLP).</p> <p>Diseñar implica, “enfrentar problemas complejos y, por ende, el área de oportunidad es lograr educar diseñadores capaces de integrar conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar proyectos donde la problemática resolver demande del futuro diseñador el ejercicio del pensamiento complejo utilizado en situaciones espaciales y temporales específicas” (Echavarría, 2019, ULSA).</p>	<p>“... el desarrollo de la competencia de la visualización se materializa a través de la práctica del dibujo y el bocetaje para la adquisición de las capacidades de observación, interpretación y comunicación (...) La comunicación es el verdadero objetivo del boceto: facilita los procesos de construcción del objeto del diseño, permite visualizar espacios y la relación del usuario con los objetos de diseño, posibilita comunicar ambientes e interfaces” (Aguilar, 2019, UIA CDMX).</p>
--	---	--

- Como puede verse, existe una gran diversidad entre las definiciones y, por ello, siendo el COMAPROD una instancia que evalúa, no a partir de un concepto particular del diseño, sino que lo hace con fundamento en lo que cada Programa Académico considera su propia definición de la disciplina, es importante tomar en cuenta esta condición particular del campo educativo del diseño. Sin embargo, con base en el esquema anterior, se pueden observar generalidades que comparten la mayoría de las conceptualizaciones, y esto permite aventurar una propuesta acerca del estado en el cual se encuentra la noción de diseño en nuestro país y, de paso, postular a la retórica como *framework* que permite dar una cobertura o paraguas que respete la diversidad:

Diseñar es un acto cognitivo, de tal suerte que cuando se afirma que alguien está diseñando es porque lleva a cabo un proceso mental. (2) diseñar consiste también en un acto de traducción de un lenguaje a otro, pareciera, en esta lógica, que lo más extendido es que los diseñadores parten de material lingüístico que traducen a lenguajes figurativos, bidimensionales, tridimensionales y espaciales. (3) Con respecto a las implicaciones de dicho acto, el de diseñar, se destaca porque los públicos, o usuarios, o audiencias, tendrán ciertas experiencias que los propios productos de diseño provocan; esto agregaría, a la definición de diseño, ser una actividad que provoca experiencias en los sujetos a los cuales se enfoca. (4) El diseño es visto como una actividad que afronta problemas de alta complejidad y que, por eso mismo, no se ejerce en solitario, sino todo lo contrario, el diseñador trabaja como un miembro más de equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios. (5) En el contexto de ese trabajo colaborativo, el diseñador aporta su capacidad de previsualización de soluciones, facilitando así el logro de

acuerdos entre todos los participantes de equipos específicos. Si bien, varias definiciones subrayan que una competencia central del diseño es la que tiene que ver con el ejercicio del pensamiento estratégico, también resaltan definiciones en donde las competencias específicas que ayudan a visualizar las ideas, tales como las del dibujo, la esquematización y/o el bocetaje, deben ser un foco principal del interés pedagógico en la formación de los diseñadores.

Concluyendo este apartado, si se compara esta definición con lo identificado por el organismo evaluador como áreas estratégicas de oportunidad, puede apreciarse que se vuelven fundamentales, para las agendas educativas de los distintos programas académicos, los siguientes puntos:

- Si no se trabaja en la integración de la teoría y la práctica, varios aspectos fundamentales de la formación del estudiante seguirán disociados, ya que, por un lado revisará teorías que le expliquen posturas diversas en torno a los procesos cognitivos de los diseñadores y de las personas afectadas por el diseño, pero, de otra parte, se mantendrán cursos de dibujo y de representación que no estarán conectadas con las explicaciones teóricas del llamado proceso “creativo”; ya en específico, si se hace un zoom en los talleres proyectuales, debe resolverse que éstos no se limiten a abordar problemas que simulan la práctica profesional, sino que además de esto, la didáctica considere como uno de sus núcleos, el trabajo con textos teóricos e históricos que expliquen las acciones de los diseñadores según la rama del diseño que está atendiendo; por ejemplo, si un taller propone un proyecto de diseño editorial, en el mismo proceso de afrontar la solución de la problemática que

dicho proyecto les plantea, estudiantes y profesores deben revisar tanto textos teóricos sobre el diseño editorial y la tipografía, como textos históricos; tal revisión implica leer, discutir lo leído y conectar esto con la elaboración de juicios de valor sobre las propias propuestas de solución.

Capítulo II

Dos reflexiones contemporáneas sobre la educación y el diseño UAM y AIGA

Palabras introductorias

EN ESTE CAPÍTULO SE presentan dos visiones sobre el diseño, y cómo se imparte su educación, de dos instituciones que podría ser consideradas como lejanas y muy distintas. Esto ayudará a identificar las semejanzas que ambas comparten, a pesar de esta distancia, y las singularidades de cada una de éstas. En primer término, la licenciatura de diseño de la UAM Cuajimalpa se desarrolla en una universidad pública de la Ciudad de México y su fundación fue hace apenas 15 años; producto de su inserción en esta institución, los estudios de diseño son orientados de acuerdo a principios ideológicos que atraviesan todas las carreras que la UAM ofrece, tales como, la equidad de género, la sustentabilidad y la interdisciplinariedad; dado que el concepto de diseño es generalista y, por eso, no aborda en específico al diseño gráfico, o bien, al diseño industrial o cualquiera de estas especializaciones, por lo tanto, su claustro de profesores posee una composición diversa en cuanto a su trayectoria como diseñadores y académicos; asimismo, cabe resaltar su enfoque centrado en el pensamiento estratégico, o sea, en el diseño como una actividad cognitiva antes que como una actividad de ejecución. Por otra

parte, analizamos un libro de AIGA (que es una asociación que agrupa a diseñadores y que surgió en Nueva York en 1914), escrito principalmente por la diseñadora Meredith Davis, y que a lo largo de sus capítulos presenta las diversas problemáticas del diseño, así como, las implicaciones que éstas tienen para su pedagogía. Ambas realidades, tanto la de la UAMC, como la presentada por AIGA, dan cuenta de la complejidad del campo del diseño y su educación superior y se presentan aquí, porque nos ponen a la vista la adecuación del *framework* retórico para afrontar dicha complejidad.

II.1 El concepto de diseño en la UAM Cuajimalpa

Desde su inicio, la licenciatura en diseño de la UAM Cuajimalpa fue marcada por el propio sello innovador de la oferta de esta institución de educación superior, la cual proponía un modelo educativo interdisciplinario, con diversos mecanismos didácticos que iban desde las cátedras tradicionales hasta la inclusión en los planes de estudio de al menos un periodo trimestral de movilidad estudiantil; asimismo se incluían figuras didácticas como seminarios que podrían ser cursados por estudiantes de cualquiera de las carreras, laboratorios que favorecerían la integración de la teoría y la práctica, así como la relación permanente de estudiantes y profesores con problemáticas sociales que deben ser afrontadas por las distintas disciplinas desde el inicio de su formación.

Fue en esta propuesta innovadora que se incluyó una carrera de diseño que tuviera un carácter generalista y no especializada como lo eran, y son hasta la fecha, la mayoría de los programas académicos que, en México, ofertan licenciaturas como diseño gráfico, diseño industrial, diseño digital, entre otros ejemplos. Después de 17 años de su fundación

(en el año 2005), tanto la UAM Cuajimalpa como su carrera de diseño, han mantenido esta vocación innovadora. La dinámica del trabajo académico de los profesores del programa de diseño, ha producido una rica conceptualización de la disciplina, misma que proviene principalmente de tres fuentes; por un lado, del trabajo investigativo de sus académicos y, por otro, de la diversidad de sus procedencias de este campo disciplinar, coexistiendo diseñadores gráficos, diseñadores industriales, arquitectos y diseñadores digitales y, por último, de los diversos posgrados que han cursado estos mismos profesores, y que van desde doctorados en diseño hasta otros que se han enfocado en las humanidades. Para poder investigar las conceptualizaciones que sobre el diseño tienen estos académicos, se estableció la siguiente estrategia: (1) Concentrarse en aquellos profesores que son responsables de los llamados laboratorios²². (2) Acudir a sus textos académicos, favoreciendo aquellos que forman parte de una antología donde varios de ellos confluían para abordar la misma cuestión²³(con lo cual, se pueden comparar las semejanzas y diferencias de sus argumentaciones) y también se recurrió a las memorias de un congreso donde varios de ellos confluyeron. (3) Se esquematizaron sus argumentaciones para facilitar su visualización. A continuación, se exponen una síntesis de los argumentos de los profesores y profesoras Luis Rodríguez Morales, Raúl Torres Maya, Angélica Martínez de la Peña, Nora Morales Zaragoza, y Román Esqueda, experto en filosofía del diseño; se

22 En la mayoría de las instituciones se designan como talleres de diseño o talleres proyectuales y se organizan en una línea curricular que atraviesa todo el trayecto del plan de estudios y vertebra a el resto de las asignaturas, tales como, las materias de técnicas de reproducción, de representación y, en algunos casos, las materias teóricas.

23 Los principales argumentos de los profesores mencionados fueron esquematizados por quien esto escribe y publicados en boletines electrónicos de la carrera de Diseño de la UAM Cuajimalpa, denominados BILD. En específico, nos referiremos a BILD #1, BILD#2 y BILD#4, disponibles en: <https://diseno.cua.uam.mx/trayectoria.html#investigacionDocencia>

abordará lo que algunos de estos docentes argumentaron en torno al concepto de pensamiento de diseño (*design thinking*) cuestión central del libro, “*Design Thinking: una discusión a nueve voces*”²⁴, así como, sus ideas sobre un foro, que componen una antología ya referida,²⁵ donde se discutieron los escenarios de la educación superior del diseño en el siglo XXI. Veamos:

Luis Rodríguez concibe el diseño como actividad intelectual de planificación, sistémica, estratégica y abductiva; es una actividad situada y que es transversal a diversas disciplinas, razón por la cual los diseñadores suelen trabajar interdisciplinariamente. El resultado del trabajo de los diseñadores se ha desplazado del artefacto a la interfaz y del objeto a la experiencia; el diseño afronta, desde problemas puntuales hasta problemáticas complejas y el reto cognitivo de su trabajo no se reduce a combinar elementos y acciones sino a sintetizar éstos; agrega Rodríguez que, la educación superior del diseño debe considerar que si bien a su egreso, el diseñador novato resolverá problemas que han sido claramente definidos por otros diseñadores o actores más expertos, conforme se va desarrollando en el campo de trabajo, su trabajo pasará al nivel de lo estratégico y se le demandará la capacidad de poder trabajar y coordinar equipos interdisciplinarios.

Por otro lado, para Raúl Torres Maya, el diseño es una actividad intuitiva e intelectual de prefiguración, es decir, que antecede a la figuración de artefactos que solucionan necesidades sociales y culturales; que responde a las exigencias de una constelación de demandantes y que su

²⁴ Esqueda, López, Martínez, (et.al) *Design Thinking: una discusión a nueve voces* (México, Ars Optika, 2018)

²⁵ Ídem

trabajo se da en el seno de equipos interdisciplinarios. Torres Maya resalta el carácter intuitivo y emocional del diseño y señala un esquema de trabajo que inicia con la identificación de un problema, la definición de un esquema de solución, la generación de diversas alternativas de solución, concluyendo con la elección de la más sintética de dichas alternativas.

Por su parte, Angélica Martínez, siguiendo los postulados generales de la investigación-acción, propone un ciclo de trabajo iterativo del diseño, donde el diseñador, delibera, planea, sintetiza y participa. Martínez da realce al diseño social e incluyente y al diseñador como un profesionalista que sabe trabajar en equipos interdisciplinarios, que co-diseña con usuarios quienes se integran en su proceso de diseño desde el principio de éste; para esta investigadora, el diseño es una actividad que modela ambientes y sociedades.

Por su parte, Román Esqueda, postula que el diseño es una actividad que debe contestar la pregunta acerca de cómo lograr que algo que aún no existe, sea diseñado y se vuelva relevante para un grupo social, a lo cual, el propio Esqueda responde que esto lo logran los diseñadores interpretando y abduciendo; abunda en esto último al decir que el diseño es un tipo de semiosis, que desde la perspectiva *peirciana* requiere de quien diseña el ejercicio de las llamadas funciones faneroscópicas, a saber, de la primeridad (donde se sitúan las hipótesis abductivas para ensayar nuevos procesos generativos de ideas) de la segundidad (donde se sitúan la ciencia y la experiencia) y de la terceridad (donde se recurre a teorías amplias y/o núcleos de teorías científicas como lo pueden ser las ciencias cognitivas o la antropología social). El resultado de este ejercicio integral e iterativo de las tres funciones producirá discursos innovadores y persuasivos, con lo cual, Esqueda pone el énfasis en que, si el fin del

diseño es la persuasión, su medio es la comprensión profunda de cómo piensan y toman las decisiones las distintas personas de los diversos grupos sociales que conforman las comunidades.

Una síntesis de lo visto hasta este punto nos dice que los principales acuerdos entre los profesores de este programa académico son: (1) Diseñar es una actividad o proceso cognitivo. (2) Que está orientado a modelar, cambiar, mantener formas de pensar y comportarse de las personas. (3) Que es una disciplina transversal e interdisciplinaria.

Siguiendo con la misma estrategia de análisis, se revisó el libro “*Affordance y Diseño*”²⁶ en el cual escribieron los profesores Mercado, Caballero, Bedolla, Torres Maya y Rodríguez, en torno al concepto de *affordance*; en la antología, los investigadores, todos profesores de los distintos laboratorios de diseño de la UAM Cuajimalpa, expresaron argumentos en torno a dicho término, que se refiere a la interacción entre el entorno y los individuos y donde los diseñadores serían responsables, precisamente, de diseñar la interacción. Al respecto del diseño de ésta, existen diversas posturas, en un extremo las que explican la interacción como algo que se produce gracias al estímulo (enfoque conductista) y en el otro polo, las que afirman que la interacción es resultado de un sujeto que determina si algo es o no es estímulo (enfoque cognitivo); en el primero, el artefacto de diseño sería quien provoca la interacción, mientras que, en el segundo, serían los usuarios los que determinan ésta. Sin embargo, el conjunto de investigadores de la antología coincide en señalar que ninguno de los extremos mencionados explica adecuadamente este fenómeno que es fundamental para comprender el papel principal

²⁶ Véase Rivera Antonio (editor) *BILD 2* (México, UAM Cuajimalpa, 2021) disponible en: <https://diseno.cua.uam.mx/trayectoria.html#investigacionDocencia>

que desempeña el diseño en las relaciones sociales. Octavio Mercado define *affordance* como un hecho cultural de alta complejidad y donde los diseñadores se ocupan de la interacción que es el escenario donde confluyen uso/objeto/usuario. Los diseñadores, siguiendo esta noción de *affordance*, deberán estudiar los escenarios donde la interacción se presenta. La investigadora, Deyanira Bedolla, traduce *affordance* como permisividad, como aquello que pone en relación al sujeto, al entorno, a los objetos y a las relaciones sociales; dentro del entorno, se encuentran superficies, por ejemplo, la de una silla que permite interacciones como sentarse, acción que, sin embargo implica la comprensión de cada individuo de los significados reales que se establecen en las relaciones sociales y que, por lo tanto, los objetos no se perciben por sus materiales, sino por lo que podemos hacer con ellos. Por su parte, el profesor Aarón Caballero propone la noción de ecología de la percepción o ecosofía para afirmar que el medio ambiente es el lugar donde confluyen las subjetividades humanas y las relaciones sociales, postulando que los *affordances* funcionan como metáforas que muestran y ocultan a través de discursos que pueden ser de conveniencia, emulación, analogía y simpatía; así, los *affordances* se manifiestan en objetos de diseño cuya significación está en ofrecer ser manipulados por medio de actores en un solo acto. *Affordance* es una urdimbre de sujeto, objeto, medios, superficies y estructuras o condiciones. El diseñador industrial e investigador, Luis Rodríguez afirma que *affordance* evoca el concepto de interfaz, gracias al cual se relaciona la triada: cuerpo humano, objetivo de la acción y artefacto; para Rodríguez, la forma del artefacto le da su carácter, el cual se traduce en características que se manifiestan en su apariencia para el desempeño y, en este contexto, los diseñadores definen cómo debe ser un artefacto y cómo debe éste dar pistas al usuario para que comprenda cómo funciona. El profesor Raúl Torres Maya afirma que *affordance* refiere el ins-

tante donde lo percibido estimula el nivel intuitivo de inconsciente del individuo quien, con base en su interpretación, toma decisiones; dentro del triángulo conceptual, preferencia/utilidad/usabilidad, Torres Maya sitúa al *affordance* en el tercer concepto y, a este respecto distingue tres enfoques: el semiótico, donde el objeto es un vehículo para expresar un significado concreto; el retórico, donde el objeto posee racionalidad, *logos*, una emoción manifiesta sobre su uso, *pathos* y un *ethos*, que se refiere al uso pertinente del objeto en cada situación; y un tercer enfoque, el hermenéutico, donde la interpretación tiene que ver con el gusto, tanto por sus raíces arcaicas, como por lo que un sujeto ha aprendido; concluye Torres Maya diciendo que las *affordances*, ponen en juego las experiencias previas del sujeto en el acto perceptivo de un objeto, a partir del cual se infieren las acciones permitidas por el artefacto.

¿Qué podemos concluir de lo expuesto en estos últimos párrafos? Se recuerda al lector que este ejercicio analítico está orientado por la identificación de las semejanzas ideológicas que, los profesores del colectivo de la carrera de diseño de la UAM Cuajimalpa, tienen con respecto a la conceptualización del diseño, ya que esto permitirá lograr acuerdos con respecto a decisiones que afectan la organización del plan de estudios y la didáctica, pero además, pueden proporcionar puntos de acuerdo con comunidades de docentes del campo de la enseñanza superior del diseño en nuestro país. Sobre lo expresado por los cinco investigadores analizados, y, si bien, cada uno expresa versiones de la noción de *affordance* con matices particulares, queda claro que todos coinciden en que los enfoques puramente objetuales y su contraparte, los enfoques subjetivistas del diseño, quedan superados y más bien, se subordinan a una lógica más amplia donde lo que impera es la complejidad; nociones como interfaz, interacción, relaciones sociales, expresan parte de esa

condición compleja en la que trabajan los diseñadores, de tal suerte, que no es posible definir las características de un artefacto (mensaje, objeto, espacio) sin considerar una trama que incluye a los usuarios, los propósitos del diseño, las relaciones sociales y el propio entorno. Así, resulta por demás reduccionista decir que un artefacto posee un significado al margen de las intenciones de quien lo diseña, de los propósitos e ideologías del posible usuario y de las condiciones específicas de espacio, tiempo y tipo de relaciones ideológicas que se establecen en el seno de comunidades específicas. Incluso, del análisis podría derivarse la idea de que categorías como sujeto u objeto, resultan insuficientes para explicar la complejidad del diseño, principalmente porque esta disciplina ya no se reduce a la construcción de artefactos, sino a la creación de nuevos escenarios donde se llevan a cabo relaciones entre personas y medios ambientes, que antes de la intervención del diseño no existían.

Para completar esta visión sobre las conceptualizaciones que sobre el diseño tienen las profesoras y los profesores de la UAMC, se exponen los argumentos de las investigadoras, Nora Morales y Erika Cecilia Castañeda, ambas, también, docentes de los laboratorios o talleres proyectuales de la carrera de diseño de esta institución. La maestra Morales lleva ya al menos un lustro insertando su trabajo en el contexto de las sociedades en transición hacia escenarios más justos y sustentables²⁷ y, con ese marco, ha explorado la noción de diseño para la transición. En esta lógica, los diseñadores colaboran con otras disciplinas y con las propias comunidades en la solución de problemas complejos que, por su condición, retan los límites disciplinarios, su abordaje requiere de la

27 A este respecto, la maestra Morales sigue los planteamientos de Irwin y Kossoff; también, se remite al lector al boletín BILD 1, donde en un esquema se sintetizan los planteamientos de la maestra Morales. <https://diseno.cua.uam.mx/trayectoria.html#investigacionDocencia>

co-creación que involucran redes de actores y cuyas posibles soluciones no son el fin, sino el medio para cambiar comportamientos sociales. Los diseñadores deben aprender a identificar las causas raíz de los problemas y, para ello, deben reflexionar sobre los orígenes históricos, sociales y espaciales. Por lo anterior, los diseñadores deben saber distinguir el problema de los sub problemas, identificar las interconexiones entre éstos y trabajar transdisciplinariamente; en los equipos colaborativos, el diseñador juega un rol principal, que consiste en visibilizar y mapear la problemática; esto ayuda de forma determinante a la habilitación de todos los actores para el elaboración y definición de los proyectos; el mapa, también, es un punto de partida para la conciencia y la acción comunitaria. Por último, la maestra Morales plantea que la perspectiva del trabajo de los diseñadores debe ser múltiple y, en consecuencia, tener claro si su trabajo se ubica en el nivel macro, que es el de los regímenes políticos, la macro economía, o en el nivel meso, donde se ubican los sistemas de creencias, las instituciones, las normas sociales, la gobernabilidad, o bien, en el nivel micro que es el de los actores individuales y donde el diseño puede contribuir a la realización de pequeñas acupunturas que, sin embargo, pueden llegar a crear discontinuidades sociales positivas.

Por su parte, la Dra. Cecilia Castañeda aborda la problematización del diseño con base en los conceptos de agencia, agente, paciente, cosas y personas; la agencia, es una posición cambiante y se compone de una cadena de intencionalidades y que Castañeda ilustra con trabajo de editores y diseñadores editoriales; así, se puede ver a estos dos grupos de personajes como los agentes, a los lectores como los pacientes y a las cosas en los libros; sin embargo, los roles son intercambiables, siendo que en situaciones específicas, los lectores pueden ser los agentes y, editores y diseñadores los pacientes; para esta investigadora, lo que se diseña se

inserta en procesos *‘agentivos’* que incluyen, el contexto espacio-temporal, la función social y política y las construcciones culturales. Desde esta perspectiva, los diseñadores, (1) producen objetos diferenciados de presencia y que son medios que provocan procesos de pensamiento, (2) son parte de un universo signifiante de objetos, (3) cuestionan la distinción moderna sujeto/objeto y (4) los diseñadores son parte de redes de *‘agenciamientos’*.

Los planteamientos de Morales y Castañeda, al igual que los revisados antes, de sus colegas de la carrera de diseño de la UAM, apuntalan una visión del diseño que saca a esta disciplina y sus ofiциantes del solipismo en que ha solido caer, tanto su conceptualización, como su ejercicio profesional. Morales inserta la praxis del diseño en la lógica amplia de los esfuerzos de otras disciplinas y comunidades por transitar a ser sociedades más justas y sostenibles; en esa lucha, las intervenciones de los diseñadores se llevan a cabo en distintos niveles de complejidad y en donde el trabajo colectivo y transdisciplinario no es una concesión que el diseñador hace a sus colegas, sino parte fundamental de la esencia y el éxito de su labor; además, Morales destaca que las competencias que los diseñadores poseen para esquematizar y visualizar las ideas, son fundamentales para dar cohesión a los equipos de trabajo, adhiriéndolos desde el inicio del trabajo, al proceso proyectual. Por otro lado, el planteamiento de la Dra. Castañeda revela la complejidad de la relación de los artefactos con los diseñadores y los usuarios, gracias al concepto de agencia, mismo que no es fijo, ya que, el de agente, es un lugar que pueden ocupar indistinta e intermitentemente los diseñadores, los usuarios y los propios objetos, mostrando que la profesión del diseño es esencialmente dinámica y no se agota en la producción de artefactos por parte de un individuo, al que solemos denominar diseñador.

¿Qué se puede recapitular de lo dicho hasta aquí, sobre los planteamientos de un grupo cuantitativa y cualitativamente relevante de profesores de la carrera de diseño de la UAM Cuajimalpa? Primero, conviene enfatizar que son académicos que gozan de estabilidad laboral y con condiciones idóneas de trabajo, en segundo lugar, que proceden de subdisciplinas del diseño diversas, como lo son el diseño industrial, el diseño de la comunicación gráfica, el diseño gráfico y el diseño digital; uno de ellos proviene del campo de la comunicación y la filosofía y al menos cinco han ejercido profesionalmente en el campo del diseño. En tercer término, y esto es muy importante, la totalidad de los maestros analizados están vinculados a la docencia de los talleres o laboratorios de diseño, espacio privilegiado de los planes de estudio de esta disciplina, ya que es donde se construye el perfil de egresado; es el espacio donde se empieza a diseñar y, como ya hemos afirmado, se basa en la estrategia didáctica del ABP (aprendizaje basado en problemas). Sumado a todo lo anterior, se enfatiza que la totalidad de los profesores, cuyos argumentos se han analizado, publican en libros y revistas de circulación nacional e internacional. Es por todo esto, que es razonable considerar que las conclusiones de las argumentaciones analizadas en los párrafos previos pueden extenderse a las de otras escuelas y programas de México y que, en síntesis, son las siguientes:

Como ya se anunció, (1) diseñar es una actividad o proceso cognitivo, (2) que está orientado a modelar, cambiar, mantener formas de pensar y comportarse de las personas y (3) que es una disciplina transversal e interdisciplinaria. A esto se agrega, (4) que los enfoques objetivos y subjetivistas del diseño, se subordinan a una lógica más amplia donde lo que impera es la complejidad; nociones como interfaz, interacción, relaciones sociales, expresan parte de esa condición compleja en la

que trabajan los diseñadores, (5) las características de un artefacto no se definen apriorísticamente, sino sólo luego de considerar a los usuarios, (6) el diseño se enfoca en la creación de nuevos escenarios, donde se llevan a cabo relaciones entre personas y medios ambientes, que antes de la intervención del diseño no existían y (7) la del diseño es una profesión dinámica y, tanto los diseñadores como los artefactos son agentes que atienden agencias diversas según condiciones particulares de tiempo y espacio.

El propósito de este libro es mostrar que un marco o *framework* que puede dar cabida o cauce a estos flujos de argumentaciones es la retórica, cuestión que se abordará a profundidad en el tercer capítulo de este libro y, por el momento, se afirmará que conceptos de esta tradición como lo son los de *techné*, *intellectio*, *inventio*, *persuasión*, *auditorio*, *agudeza* y *razón problemática*, pueden ser útiles como contenedores de los diversos enfoques que, sobre el diseño, se han revisado hasta este avance de nuestro texto.

II.2 Las tendencias del diseño según AIGA²⁸

En el texto “Tendencias”, publicado en 2017 por la Asociación de Profesionales del Diseño de USA, distintos autores, principalmente Meredith Davis, expresaron sus argumentos con respecto a las diversas rutas o caminos que seguirá el diseño en un futuro cercano. Dentro de las ten-

²⁸ AIGA es la Asociación de Profesionales del Diseño; la editorial Ars Optika tradujo en 2019 su libro *Tendencias*, donde diseñadores de USA se expresan con relación a las diversas tendencias profesionales y educativas del diseño contemporáneo. Véase: <http://www.arsoptikaeditores.com.mx/sites/default/files/ArsLibers/Tendencias.%20Futuros%20del%20Dise%C3%B1o%20%28AIGA%29.pdf>

dencias, destacan las siguientes²⁹: (1) los diseñadores afrontan problemas, cuya complejidad se deriva de que los diseñadores crean objetos y herramientas para que otros puedan crear sus propias experiencias; cada problema es único, puede ser afrontado de maneras diversas, acepta soluciones adecuadas pero que pueden ser distintas y donde varía la escala o tamaño de cada problemática social que el diseño afronta; (2) a las competencias profesionales tradicionales, se agrega ahora la de la curaduría y la de concebir al diseño como ecosistema, (3) el diseño debe considerar de manera integral dos experiencias de sus usuarios, la digital y la objetual o física, (4) los diseñadores deben poner en el centro de sus discusiones a las implicaciones de sus intervenciones, luego entonces, su trabajo debe ir siempre acompañado de la reflexión ética y axiológica, (4) el diseño debe ser el instrumento de organizaciones resilientes, cuya una de sus armas principales es la innovación y, en ese contexto, los diseñadores deben trabajar en el nivel estratégico, (5) un insumo principal del diseño es la información, por lo cual los diseñadores deben involucrarse en la cultura tecnológica que se vincula a la economía de la información (sensores, internet de las cosas, nube, etc.) y los diseñadores deben responsabilizarse de anticipar los resultados de sus producciones e intervenciones, el diseño es, pues, una actividad predictiva.

Con base en lo anterior y la totalidad del texto de AIGA, se destacan las siguientes implicaciones, tanto para la comprensión de la profesión, como para su aprendizaje. En primer lugar, es importante garantizar que la adquisición, por parte de los estudiantes, de conocimientos más duraderos, aprendizajes que trasciendan un contexto en rápido cambio, evitando saturar la currícula con contenidos de relevancia temporal.

²⁹ Véase el esquema anexo, al final del libro, el cual explica con amplitud las tendencias y sus implicaciones educativas.

Entre estos aprendizajes, uno crucial para los estudiantes es el que se relaciona con saber enmarcar una situación, identificando las cuestiones y oportunidades relevantes de dicha situación. Luego, los futuros diseñadores deben tener claro que el diseño trata de la generación de experiencias y comportamientos entre las personas y no de la construcción de mensajes, objetos o espacios; si el diseño es innovación, ésta es social, por lo cual requiere de diseñadores que redefinan las relaciones y vean conexiones inesperadas entre las cosas y que no se restrinjan a la materialización de un objeto o espacio. Sumado a lo anterior, los diseñadores deben demostrar inteligencia contextual, identificando todos los recursos necesarios para comprender un proyecto; por último, su trabajo debe ser colaborativo evitando que el diseñador trabaje en solitario, para lo cual, éste debe aceptar que el éxito de un proyecto no tendrá crédito individual, sino colectivo.

Asimismo, en todo proyecto de diseño, se debe privilegiar la experiencia sobre el objeto, considerando que la primera impresión de un usuario está marcada por un interés global (interacción) y no por el simple deseo de mirar o contemplar el producto de diseño; esto se conecta con otra afirmación del texto de AIGA, según la cual, el diseñador debe guiarse por las implicaciones de sus producciones, su negocio no está en el campo de los artefactos sino en el de las consecuencias. Por otro lado, pero muy vinculado con la anterior, está la precisión que el texto hace del significado del término '*design thinking*'; este, el pensamiento de diseño tiene que ver con el estudio profundo, con la investigación aguda, de las diversas situaciones donde los diseñadores ejercerán sus acciones, su universo es el del cambio y su hábitat es la incertidumbre. En este punto y para efectos de esta argumentación, conviene presentar una síntesis de la clasificación que AIGA propone acerca de la noción

de investigación en el diseño: primero, postula las siguientes fases: planeación, visualización y definición; exploración, síntesis e implicaciones; la generación de conceptos e iteración temprana de prototipos; lanzamiento y monitoreo; luego, divide la investigación en formativa, valorativa, cualitativa, etnografía, experimental y de caso. La propuesta es que la investigación vaya de lo exploratorio, que le proporciona al diseñador información inicial para el proyecto, y llegue a la valoración de los resultados del proyecto, donde se evalúan los éxitos y los fracasos, incluyendo lo no previsto. En todo este proceso puede recurrir a la gran diversidad de estrategias de investigación que han sido probadas en el campo de los estudios de personas y comunidades, no sólo los estudios de corte cuantitativo, sino, sobre todo, aquellos que privilegian los aspectos cualitativos como lo puede ser todo el bagaje que al respecto han construido disciplinas como la psicología y la antropología.

Siguiendo el análisis del texto de AIGA y, para los propósitos de este libro, realizamos una lectura donde tratamos de identificar las implicaciones educativas derivadas de las tendencias señaladas por el texto. Al menos encontramos las siguientes ideas que nos sirven para reflexionar acerca de la educación superior del diseño, tema central de este texto. En primer término, no debemos sobresaturar los planes de estudio con contenidos de relevancia temporal, muchas veces efímera, sino que, por el contrario, tenemos que dar un espacio permanente a conocimientos más duraderos y que, por definición, trascienden un ámbito que siempre está en movimiento. En este sentido, revisar autores clásicos, tanto del campo del diseño como del de las humanidades, debe ser habitual y su lectura, acompañar a los estudiantes a lo largo de toda su formación. Luego, se debe desarrollar la inteligencia contextual de los estudiantes para que aprendan a enmarcar una situación, identificar las cuestiones y

apuestas ideológicas que están en juego, localizando los recursos necesarios y particulares de cada proyecto; lo anterior es condición necesaria para desarrollar diseños que provoquen la innovación social en tanto cada diseñador tenga la capacidad de redefinir las relaciones y vea conexiones inesperadas entre las cosas y no se limite a la materialización de mensajes, objetos y/o espacios; el ejercicio de la inteligencia contextual parte de que un diseñador genera experiencias y comportamientos entre las persona; el diseño no se trata de los artefactos.

El texto de AIGA continua afirmando que el diseño y los diseñadores han experimentado una serie de desplazamientos, que a continuación se sintetizan: (1) de la búsqueda de la simplicidad, el diseño se ha movido hacia la complejidad como el ambiente de trabajo de los diseñadores, (2) de ser el experto en la toma de decisiones, el diseñador se ha desplazado hacia el lugar donde es un colaborador y un facilitador, (3) de la construcción directa del artefacto, hacia la construcción mediada y (4) de la aspiración a lo perfecto, el diseño de ha desplazado hacia lo que es adecuado.

Lo dicho hasta aquí, ayuda a insistir en la utilidad de la retórica para la educación superior del diseño, si se considera ésta como un *framework*, en donde tienen cabida conceptos como los de inteligencia contextual, trabajo colectivo, generación de experiencias y comportamientos y desarrollo de la innovación social a través de la agudeza del pensamiento de los diseñadores; la retórica, al menos en la particular manera de entenderla en el contexto de este libro, puede ayudar a dar respuesta a la agenda educativa que derivamos del texto de AIGA y que se refiere a abordar las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo piensan los diseñadores?
- ¿Qué necesita y quiere la gente? (problemas de utilidad, usabilidad, deseabilidad)
- ¿Qué demanda el contexto? (cuestiones de sostenibilidad, equidad social, apropiación cultural factibilidad tecnológica y viabilidad económica).
- ¿Cómo se planea, produce y distribuye el diseño?, e históricamente, ¿Cómo se ha planeado, producido y distribuido el diseño?
- ¿Cuáles son las motivaciones que conectan a las personas a sistemas complejos, para que, a partir de responder esto, se realice el diseño?
- ¿Cómo llevar a cabo intersecciones del diseño con otras disciplinas para garantizar su avance y evitar su anquilosamiento?

Este apartado se cierra con un esquema de Pontis y Van Der Waarde, diseñadoras e investigadoras que elaboraron esta representación siguiendo de cerca las tendencias propuestas por AIGA y que sintetizan éstas con relación a sus implicaciones educativas.³⁰

³⁰ Tomado de: Sheila Pontis and Karel van der Waarde, "Looking for Alternatives: Challenging Assumptions in Design Education" En: *The Journal of Design, Economics and Innovation*, vol. 6, #2, Summer, 2020. <http://www.journals.elsevier.com/she-ji-the-journal-of-design-economics-and-innovation> Traducción propia.

Dimensiones Examinadas	Cambios que han transformado el campo	Impacto en el ámbito educativo	Sugerencias para afrontar los cambios
Práctica profesional	<p>1. Los problemas de diseño se han vuelto más difíciles de enmarcar y su indefinición se ha incrementado.</p> <p>2. El alcance y escala de los problemas se ha incrementado y ahora su abordaje requiere de equipos interdisciplinarios.</p>	<p>A. Una amplia gama de habilidades y conocimientos son necesarios para navegar en ambientes complejos y poder enmarcar o construir los problemas.</p> <p>B. Las interacciones interdisciplinarias son necesarias para entrenar estudiantes que van a desempeñar muchos roles y a abordar diversos tipos de problemas.</p>	<p>I. Crear una profunda comprensión del proceso de diseño.</p> <p>II. Enfoque en la definición del problema.</p> <p>III. Todo el tiempo, investigación centrada en el usuario.</p> <p>IV. Establecer fuerte colaboración interdisciplinaria.</p>
Campo de la Enseñanza	<p>3. La educación del diseño se ha incrementado y diversificado.</p> <p>4. La formación pedagógica y la experiencia en investigación se ha convertido en un requisito esencial para la enseñanza del diseño.</p>	<p>C. Demanda creciente de más estructuras y recursos diversos.</p> <p>D. Necesidad creciente de comprensión de la ciencia y la manera en que los diseñadores piensan.</p> <p>E. La investigación combinada de educación y práctica se ha vuelto más difícil para los educadores, investigadores y practicantes del diseño.</p>	<p>V. Desarrollar una mentalidad de diseño.</p> <p>VI. Formación sólida en fundamentos científicos.</p> <p>VII. Divulgar experiencias de los profesores para el desarrollo de una sólida comunidad docente.</p>
Estudiantes	<p>5. El número de estudiantes se ha incrementado.</p> <p>6. Las poblaciones de estudiantes son diversas, variando sus motivaciones y con niveles distintos de pericia y de habilidades.</p>	<p>F. Los educadores del campo del diseño, no pueden invertir tiempo de calidad con sus estudiantes.</p> <p>G. Son necesarias nuevas técnicas para enseñar, en muy distintos niveles del conjunto de habilidades del diseño, de intereses y motivaciones, en el salón de clases.</p>	<p>VIII. Explicar nuevas reglas y expectativas.</p> <p>IX. Usar el mundo como salón de clase.</p> <p>X. Evaluar la totalidad del proceso de diseño.</p>
Aproximaciones y enfoques para la enseñanza	<p>7. Los modelos pedagógicos maestro-aprendiz no son adecuados para los retos que hoy se le plantean al diseño.</p> <p>8. El aprendizaje basado en proyectos simulados o ficticios no es suficiente para abordar situaciones de la vida real.</p> <p>9. Los criterios de evaluación basados en la calidad visual, ya no pueden ser usados para evaluar integralmente el aprendizaje.</p>	<p>H. Los métodos y técnicas de los educadores tradicionales del campo del diseño, NO colocan al estudiante en el centro.</p> <p>I. Los problemas que son pre definidos por el profesor no preparan a los estudiantes para puedan lidiar con la ambigüedad.</p> <p>J. Necesidad y demanda de evaluaciones que tomen en cuenta y califiquen diversos conjuntos de habilidades y conocimientos previos de cada estudiante.</p>	<p>XI. Explicación de nuevas reglas y expectativas.</p> <p>XII. Usar el mundo como salón de clase.</p> <p>XIII. Trabajar con problemas de la vida real.</p> <p>XIV. Evaluar la totalidad del proceso de diseño.</p>

Hasta aquí la revisión de dos planteamientos sobre el diseño y su enseñanza, el que propone la UAM Cuajimalpa, a través de varios de sus investigadores y el postulado por la asociación norteamericana, AIGA. A éstos, se suma lo visto en el capítulo primero sobre el estado que guarda la educación superior del diseño en México, incluyendo las diversas formas de conceptualizar a la disciplina. El conjunto de los argumentos planteados ayudará a demostrar la utilidad conceptual y educativa que las humanidades pueden proporcionar para el diseño, concretamente, a través de los planteamientos de la retórica. Como anticipo a la argumentación del siguiente capítulo, se dirá que la retórica y sus conceptos principales (*techné*, agudeza, operaciones retóricas) pueden dar cauce a la solución de las diversas problemáticas de la educación superior del diseño que se han ido planteando en las líneas previas.

Capítulo III

Una propuesta integradora El diseño como techné retórica

III.1 La retórica y su relación con el diseño

El vínculo de la retórica con el diseño ha sido explorado por diversos autores de este campo, destacando Richard Buchanan³¹ con todo su trabajo teorizando sobre el diseño y sus retos contemporáneos; en nuestro país, Alejandro Tapia y Román Esqueda han escrito ampliamente al respecto. En este apartado se resaltan tres aspectos donde la antigua disciplina de la retórica y la contemporánea del diseño, tienen puntos de encuentro: ambas son *technés*, realizan operaciones similares para la construcción del discurso y funcionan transversalmente. Estas tres dimensiones, como se verá, ayudarán a proponer soluciones a las problemáticas educativas planteadas en los capítulos previos. A continuación, se expone una síntesis acerca del estatuto retórico del diseño.

Aristóteles señaló que la retórica es un comportamiento inherente al ser humano. Usar el lenguaje para conseguir fines prácticos es algo que hace cualquier persona por el simple hecho de pertenecer al género humano. Sin embargo, las acciones retóricas pueden ser controla-

³¹ Textos de Richard Buchanan, que han circulado en nuestro país: "Wicked Problems in Design Thinking", 1992 "Declaration By Design: Rhetoric, Argument, and Demonstration in Design Practice", 1985 "Human Dignity and Human Rights: Thoughts on the Principles of Human-Centered Design", 2001 "Design Research and the New Learning", 2001.

das, teorizadas y comunicadas, es decir, son materia de la *techné*; ésta, se distingue por el hecho de que, quien la posee, tiene un propósito, actúa con base en un plan y es capaz de explicar a otros las razones de sus actos. Así, una *techné* no es un comportamiento natural, ni tampoco azaroso, sino una manera de actuar con plena conciencia de por qué se hace lo que se hace. Las experiencias que se suceden por el ejercicio de la *techné* pueden ser conceptualizadas y teorizadas, por eso mismo, se pueden comunicar a otros.³² En su libro *El juego del diseño*³³ Román Esqueda explora lo que suele conocerse como la “caja negra” del diseño y que es el espacio donde transcurren las acciones que suceden en la mente del diseñador desde el momento en que un enunciado lingüístico ingresa a ésta, hasta que sale convertido en imágenes icónicas y tipográficas, esto es, en “lenguaje” de diseño gráfico. En su texto, este proceso es juzgado por el autor como “recorrido interpretativo” y explica lo que sucede en esa mente oscurecida por la propia noción de caja negra, o por la expresión “proceso intuitivo”. Así, alimentado por diversos ejemplos que proceden de diseñadores y no diseñadores, Esqueda establece que cualquier persona es capaz de producir sinédoques, metonimias y metáforas, pero el reconocimiento y la explicación de estos tres *tropos*, permite comprender las reglas de interpretación y, por ende, participar de una forma consciente y controlada en el juego del diseño. Tal libro, pues, ha sido una valiosa contribución, a la *techné* del diseño.

En 1991, Alejandro Tapia escribió el texto, *De la Retórica a la Imagen*³⁴ en donde analizaba una amplia muestra de carteles con el fin de

32 Lausberg Heinrich, *Manual de Retórica Literaria*. Fundamentos de una Ciencia de la Literatura. (Madrid, Gredos, 1966) Tomo I, pp. 59-72.

33 Esqueda Román, *El Juego del Diseño*, (México, Designio, 2009)

34 Tapia Alejandro, *De la Retórica a la Imagen*, (México, UAM Xochimilco, 1991)

demostrar que, en éstos, los diseñadores utilizaban una gran variedad de figuras retóricas. Sin embargo, años después, el propio Tapia³⁵, hará una crítica hacia el reduccionismo del argumento de su primer libro explorando la presencia del diseño gráfico en el espacio social y, al hacerlo, nos revela el fuerte vínculo de esta disciplina con las humanidades y demuestra, apoyándose en autores como Buchanan, que diversas prácticas de esta rama del diseño, como el de la escritura, la señalética o la de las marcas, pueden ser explicados con las categorías clásicas de la tradición retórica. Así, estén o no conscientes de ello, los diseñadores llevan a cabo acciones retóricas y buscan fines que esta disciplina de las humanidades perseguía desde la antigüedad clásica: por un lado, acciones como la *inventio*, la *dispositio* o la *elocutio* con el fin de persuadir a auditorios específicos y, por otra parte, los productos diseñados organizan y orientan la vida de los ciudadanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, hace una década, decidí llevar a cabo una investigación de corte fenomenológico donde, con base en entrevistas a distintos diseñadores gráficos, buscaba identificar en ellos, si en su comportamiento 'natural', realizaban operaciones retóricas. Los entrevistados se seleccionaron buscando que la mayoría de ellos no estuvieran inmersos en el mundo académico y que, por ende, no tuvieran que ver con el campo de las teorías discursivas, una de éstas, la retórica. A cada entrevistado se le pidió que narrara tres casos de diseño donde él hubiera trabajado, que entre éstos fueran distintos, y que le hubieran resultado de especial nivel de complejidad. Cada entrevista fue transcrita y se elaboró un registro fotográfico de la producción de cada diseñador. Luego, para el análisis se recurrió a la noción de "operaciones retóricas"

35 Tapia Alejandro, *El diseño gráfico en el espacio social*, (México, Designio-Encuadre, 2004)

para la construcción del discurso, según la propone Tomás Albaladejo³⁶ quien identifica cinco de éstas y que, en conjunto, explican la *techné* retórica: *intellectio, inventio, dispositio, elocutio* y *actio*.³⁷

La primera de éstas, la *intellectio* o intelección, tiene como fin principal comprender la situación retórica la cual es, fundamentalmente, un tramado de propósitos e intereses que son mediados por opiniones que forman parte de discursos instalados en el espacio social. La preceptiva indica que, en esta primera operación, se debe identificar al orador, al auditorio y al contexto social y semántico; éstas, pues, son las tres grandes dimensiones y, si bien, esta operación es sólo analítica, su papel es esencial pues orientará el resto de la actividad de quienes están interesados en elaborar un discurso con fines persuasivos. Visto como concepto, un orador es aquella persona, institución, colectivo, que está interesado en persuadir a un grupo específico de personas de pensar y/o actuar de determinada manera y que apuesta por el discurso como medio ético de la persuasión. En términos de lo que aquí interesa, el diseño, los profesionales de este campo suelen denominar “cliente”, ‘*stakeholders*’ y/o co-interesados a lo que conceptualmente se ha denominado orador y se equiparan con éste, si junto con el diseñador, son capaces de caracterizar y comprender su intención persuasiva y, en el mismo giro, identificar al auditorio, concepto que no puede ser definido sin relacionarlo con el orador. Aquél se define como el grupo de personas que buscan ser persuadidas por el orador y que, en principio, están dispuestas a esforzarse por entender las ideas y razones de éste. Enfatizando, un auditorio es toda persona que tiene uso de razón y está dispuesta a escuchar, por lo

³⁶ Albaladejo Tomás, *Retórica*, (Madrid, Síntesis, 1991)

³⁷ Los resultados de esta investigación dieron cauce al libro: Rivera Antonio, *La retórica en el diseño gráfico*, (México, UIA León, Universidad Intercontinental y EDINBA, 2007)

cual, es susceptible de ser persuadido. A esto se le denomina auditorio universal; sin embargo, todo esfuerzo persuasivo se dirige a auditorios particulares, esto es, personas con ideologías específicas, con ciertos puntos de vista sobre la realidad, lugares desde donde interpretarán la intención del orador, manifestada ésta en un discurso determinado³⁸; en el diseño, se habla de usuarios, personas, audiencias, *target*, entre otras denominaciones. Sintetizando, comprender a un auditorio implica conocer su razones y emociones con respecto, no a cualquier tema, sino prioritariamente, con relación a la intención persuasiva del orador. El estudio del contexto social y semántico completa la operación retórica de la intelección; comprender éste es fundamental puesto que orador y auditorio no se vinculan en el vacío sino, por el contrario, ambos pertenecen y son producto de dinámicas sociales, culturales, económicas e históricas específicas, las cuales han ido moldeando su manera de pensar y actuar. Asimismo, en ese gran contexto, habitan el orador (diseñador) y auditorio (usuario, perceptor) quienes han utilizado distintas ideas que forman parte del patrimonio cultural de su comunidad, es decir, son estructurados por marcos de referencia que a la vez devienen en sus propios marcos cognitivos y eso es lo que arriba se denominó contexto semántico. Conocer el contexto semántico, en conjunción con el orador y el auditorio, es labor que el diseñador tiene que afrontar en pleno ejercicio de su inteligencia contextual.

Se puede afirmar, entonces, que la *intellectio* guiará el viaje del orador por las distintas operaciones retóricas, que ya son de “producción” discursiva. La primera de éstas es la *inventio* o invención, que consiste en acudir a los tópicos para hallar en éstos las ideas y argumentos que

38 Sobre la noción de auditorio, véase el tratado clásico de: Perleman y Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la Argumentación*, (Madrid, Gredos, 1994)

luego serán ordenados en la *dispositio* o disposición y expresados a través de la *elocutio* o elocución. Esta operación, la *inventio*, es muy relevante en el contexto de esta argumentación, porque será el concepto que puede ofrecer la retórica para lograr caracterizar y explicar a la vez, a ese concepto ambiguo e indefinido que se nombra como “creatividad”. Como se dijo al principio de este escrito, en tanto la retórica es una, no puede huir de la teorización y la explicación porque requiere comunicar a otros las razones de sus acciones.

De acuerdo con lo anterior y siguiendo a Ozuna, la *inventio* se conceptualiza como una operación extractiva, es un lugar de salida y no un lugar de llegada;³⁹ las ideas se extraen de los tópicos y estos son esquemas mentales que han sido ocupados por las opiniones de las distintas comunidades. Así, por un lado, existen esquemas como el pensar la parte por el todo, o bien, el todo por sus partes; también, se piensa por las causas y los efectos, o bien, de manera analógica. A esta noción de tópico se agrega la de lugares de opinión o *doxa*, esto es, lo que la gente suele opinar y que Esqueda muestra claramente en el libro ya referido. Así, un diseñador usa los tópicos de las dos maneras, por ejemplo, piensa que el jazz puede ser representado por un tipo de jazzista, el que toca el saxofón y, por lo tanto, a aquél por su instrumento (la parte por el todo y el instrumento por el usuario) o que un artista plástico puede manifestarse por alguna de sus obras (la causa por su efecto). La *inventio*, sin embargo, posee una riqueza conceptual mucho más amplia, ya que, pone al descubierto los mecanismos que han sido utilizados a lo largo de la historia de la producción discursiva, mostrando cómo, desde las grandes obras literarias, plásticas y musicales hasta prácticas contemporáneas como

39 Mariana Ozuna, “Aportaciones del Lugar Común a la creatividad en el Diseño”, en: Rivera Antonio (compilador), *Ensayos sobre Retórica y Diseño*, (México, UAM Xochimilco, 2011) pp. 57-83.

la del cine y el propio diseño, han hecho uso de los tópicos para la configuración de sus discursos lo cual muestra una paradoja de la creación que termina por conciliar la tradición y la innovación superando la falsa dicotomía que entre éstos se planteó desde el pensamiento cartesiano; parafraseando a Luis Buñuel: “todo lo que no es tradición es plagio”. Es necesario agregar, que la operación inventiva, que explica el viaje del orador (diseñador diremos nosotros) por los tópicos o lugares de opinión, puede testimoniarse tanto diacrónica como sincrónicamente, tal y como lo muestran los diseñadores contemporáneos que estudian a profundidad los discursos previos a su acción, y que antes de ésta, son los prevalentes o los que más presencia tienen. En efecto, los diseñadores que se han entrevistado dan testimonio de esto cuando narran cómo es que se acercan a todos los artefactos que han sido utilizados y/o están siendo utilizados en el ámbito de misma situación retórica que cada uno de ellos buscaba atender.

Después de acudir a los tópicos, el orador está en condición de generar un discurso innovador y que un cuidadoso uso previo de la inteligencia le garantiza, no su efectividad geométrica, pero sí su probabilidad retórica, dado que su configuración ha sido producto del reconocimiento de la situación específica de espacio y tiempo, insistimos en ello, resultado del pleno ejercicio de su inteligencia contextual. Así, la *inventio*, guiada por la *intellectio*, proporciona al diseñador la respuesta sobre qué decir, sobre qué diseñar. En esta lógica, no habrá, entonces, discursos buenos o malos, sino discursos adecuados o inadecuados, oportunos o inoportunos; es decir, el juicio que se haga sobre una mensaje o sobre un producto de diseño se sustentará en su adecuación a los propósitos del orador, a las opiniones del auditorio sobre dichos propósitos, al contexto social y semántico en el cual se sitúa la posible actuación retórica y, en la

consideración que tuvo el orador de lo anterior para acudir a los tópicos pertinentes para extraer de éstos las ideas más adecuadas.

La cuestión sobre cómo manifestar las ideas será la materia de las tres operaciones productivas restantes, la *dispositio*, la *elocutio* y el *actio*. Contestan la pregunta central acerca de cómo se debe ordenar, decir y manifestar el discurso. Como lo explica Tapia⁴⁰, el orden persuade. Éste se delibera y decide en la *dispositio*. El orden debe adecuarse al propósito persuasivo y, por ende, a las ideas halladas en la *inventio* dado que éstas procedieron del reconocimiento de la situación retórica y del viaje por los tópicos pertinentes. En el esquema clásico, la *dispositio* se dividía en cinco partes: exordio, narración, deliberación, argumentación (donde se incluían las posibles refutaciones) y la conclusión. La primera, el exordio, tenía como función lograr la atención del auditorio, la narración gana su confianza mientras que la tercera parte tenía como finalidad activar las ideas que el propio auditorio poseía con relación a la argumentación, que sería el cuarto paso; es decir, en la división no se demuestra, más bien, en ésta se dice qué es lo que se demostrará, mientras que la argumentación es la médula de la propia demostración; por último, en la peroración o conclusión el orador decía qué se había demostrado en su discurso. Como es fácil inferir de lo antes dicho, estas partes de la *dispositio* se vinculan claramente con la linealidad de una pieza oratoria. En el diseño, la *dispositio* ha sido metaforizada en los diversos discursos como lo pueden ser los de la arquitectura, del libro y la escritura, o en la actualidad, de un sitio *web*. En todos ellos los diseñadores son muy cuidadosos al decidir el orden o disposición de los distintas partes del discurso y, no en pocos casos, fueron instalados órdenes canónicos como lo pueden ser el de las iglesias, el de los libros o el de las páginas que manifiestan

⁴⁰ Tapia Alejandro, Op.Cit. (2004) pp. 116-114.

los distintos niveles de información de alguna institución o corporación. Por ejemplo, una catedral, un libro o el sitio de Amazon, tienen portal o portada y en este se manifiesta en un solo giro tanto el exordio como la narración (recordemos, por ejemplo, La Puerta del Baptisterio de la Catedral de Florencia o aquellas portadas que nos han persuadido de la compra de un libro). Y si se ingresa, a partir de ese exordio, al interior de la iglesia, a las páginas de un libro o a los distintos lugares a donde puede conducirnos la navegación digital, veremos entonces el despliegue multimediático de la argumentación, la cual es la columna vertebral de la *dispositio*. Ésta tiene otro correlato con el diseño, nos referimos a la noción de composición, misma que ha generado un sinnúmero de tratados que argumentan en torno a las distintas opciones de distribución de los elementos en el “plano”. Así, recuperando los ejemplos previos, resuelta la *dispositio* en la totalidad del artificio llamado libro, queda por solucionar la composición de la portada y la de cada página. Aquí toma pertinencia para la retórica contemporánea del diseño, la composición áurea y todas aquellas teorías que han argumentado sobre cómo diferenciar la relevancia de los elementos en un plano según su colocación en éste, como ejemplos emblemáticos del siglo pasado estarían los ensayos de Kandinsky y los tratados sobre el arte y la percepción de Rudolf Arnheim.

La siguiente operación retórica es la elocución. Ésta ha sido muy relevante y motivo de discusiones teóricas a lo largo de la historia de la propia retórica e, incluso, en diversos momentos, la *elocutio* ha sido planteada como sinónimo del arte retórica; es muy extendida la definición que identifica a la retórica con el arte de hablar bien y que ha visto la oratoria como el dominio de un lenguaje adornado. El campo del diseño y el de su práctica profesional también ha sido reducido a un trabajo de ornato. Por nuestra parte hemos buscado recuperar para el diseño otra tradición de la retórica,

la que ve al discurso como algo integral y cuyo valor debe juzgarse en términos de la situación o contexto en el cual se realiza y se manifiesta. Así, hemos insistido que ninguna elocución es buena o mala, no hay metáforas correctas o incorrectas, sino adecuadas o inadecuadas, y ninguna expresión en sí misma es un tropo específico sino que el juicio sobre si una palabra, una imagen, un objeto o un espacio es metáfora, sinécdoque o metonimia, es algo que debe juzgarse con base en todo el proceso retórico, lo cual nos pone a la vista el carácter sistémico de todo discurso y muestra que los significados que ofrece, se derivan de una trama compleja que el diseñador va revelando conforme ejerce la *techné* retórica. Sobre esta trama trata esta sección y es la que evidencia la complejidad de todo el proceso de diseño.

La función principal de la *elocutio* es visibilizar las ideas que se han hallado en la *inventio*. En palabras de Daniel Gutiérrez⁴¹ si el fin principal de la retórica es hacer visibles nuestras equivalencias invisibles y, con ello, generar comunidad de sentido, la selección del tropo pertinente se convierte en algo estratégico para el diseño. En esta lógica, la *elocutio* tiene que ver con el cuidado de los diseñadores al decidir cómo es que van a lograr que una idea o un grupo de ideas se manifiesten, ya que “de nada sirve tener la razón si ésta no se hace visible”. Lo dicho antes pone el acento en que es la plasticidad de los lenguajes, desde el de la poesía hasta el de los objetos, la que acaba por persuadir a los auditorios. Ésta, la persuasión, se produce porque se apela a la razón (*logos*), a la confianza (*ethos*) y a las emociones (*pathos*) pero sobre todo, siguiendo a Tapia⁴², porque apela al deleite ya que, la retórica, desde su origen,

⁴¹ Gutiérrez Daniel, *Apuntes Artificiales: sobre la visualidad en el arte, el diseño y la comunicación*, (León Guanajuato, UIA León, 2012)

⁴² Alejandro Tapia, “La Retórica Visual en el Diseño Gráfico Contemporáneo”, en: Revista, *En Síntesis*, (México, UAM Xochimilco, Año 23, Núm. 54, Segunda Época, otoño, 2015) pp. 118-131

creó *artifex* (artistas) que satisfacen nuestros sentidos; desde su etapa antigua, griegos y latinos tuvieron claro que la persuasión se producía debido a una mayor presencia de las ideas gracias a las imágenes⁴³, situación que puede explicarse sobre todo en la retórica y argumentación epidíctica, en la cual el orador dependía de su capacidad para realizar un discurso para hacer visibles los conceptos, es decir, de la *ekphrasis*; aún más, un concepto muy asociado a la *epidixis*, es la *enargeia* que tendría que ver con la facultad del orador para hacer vívida una representación, aún en los textos escritos donde una buena descripción tiene la cualidad de poner los conceptos a la vista. Es fácil inferir de lo último, tanto el poder persuasivo, como la utilidad de los diseños, a partir de lo que Tapia enuncia como arena retórica, es decir, el escenario de la cultura, donde se dirimen argumentaciones a partir de sus diversas manifestaciones o visibilizaciones, que tratan de mostrar las semejanzas entre la diversidad de opiniones de los miembros de una comunidad, con el propósito de acordar el orden de la vida pública.

Por último, la operación final es la acción o *actio* retórico. Ésta implicaba para el orador prever el escenario, es decir, el momento en que el discurso se manifestaba ante su auditorio. Tal acto era marcadamente sensorial, auditivo y visual, y, por lo tanto, los oradores desarrollaban habilidades más que vinculadas a la racionalidad, conectadas con la plasticidad. Esta dimensión es significativa para los diseños, ya que, el productor no está presente en la manifestación del discurso, esto es, pensemos que, en un diseño arquitectónico, otro de mobiliario o una más de diseño de identidad gráfica, los diseñadores no están presentes en el evento re-

43 El término imagen se entiende en un sentido amplio y no solo visualista. En la oratoria, por ejemplo, las buenas metáforas garantizaban que el auditorio “viera” el discurso, tal y como sucede también, con la poesía.

tórico, sino que sus producciones deben ser plásticamente independientes y entrar en contacto con las personas (usuarios) a las cuales dichas producciones buscan persuadir. Ésta, la persuasión, se produce cuando se integran la razón, la confianza y las emociones, a saber, cuando el discurso logra apelar al *logos*, al *ethos* y al *pathos*.

De todo lo dicho hasta aquí, queda por plantearse una cuestión: ¿Cuáles serían las implicaciones para la educación superior del diseño, visto éste, como arte retórico? Se proponen algunas de éstas:

- La noción de *techné* la podríamos describir como pensamiento práctico. Esto implica que los planes de estudio garanticen la complementariedad de los contenidos teóricos y prácticos y, en el mismo giro, eviten su separación. Como se ha mencionado desde el inicio de este libro, la experiencia evaluando programas académicos de diseño, desde el COMAPROD, muestra que la columna vertebral de la gran mayoría de los planes de estudio son los llamados talleres proyectuales o talleres de diseño, por lo tanto, nos parece que este es el lugar idóneo para que el estudiante desarrolle la *techné* retórica integrando la teorización a la práctica. Sin embargo, para lograr esto se observan al menos dos problemas importantes. Por un lado, es certero afirmar que el aprendizaje basado en problemas, que es el modelo didáctico predominante en los talleres, es altamente motivador para los estudiantes, sin embargo, resulta pobre para la construcción de sus esquemas mentales, si no hay una propuesta conceptual por parte del profesor, por lo cual los alumnos no tienen conceptos que transferir al buscar la configuración y solución del problema planteado en el programa. Es decir, si bien, lo motivante para el estudiante es enfrentar pro-

blemas reales de diseño, lo que el profesor debe cuidar es que en el proceso el estudiante aprenda significativamente, esto es, que se apropie de conceptos. Por otra parte, pero muy vinculado a esto último es que, en los talleres proyectuales o talleres de diseño, no existe el hábito de plantear lecturas teóricas y de historia del diseño a los estudiantes y que los conceptos contenidos en éstas sean motivo del diálogo y la discusión; lo común es que, si se asignan textos, se deje al estudiante la decisión de leerlos, o bien, se les transfiere la responsabilidad a los profesores de las llamadas materias teóricas y de historia.

Lo que deriva del conjunto de argumentos antes expuestos es, por un lado, la escisión de la práctica de la teoría y, por otra parte, la carencia de una formación que favorezca la racionalidad histórica. Abundaremos en esta problemática más adelante, cuando expongamos el *framework* de la retórica.

Para concluir este apartado, se propone que el trabajo proyectual debe ser re-conceptualizado, enfatizando la importancia que tiene el desarrollo, en los estudiantes, de competencias retóricas, resaltando las de la *intellectio* e *inventio* porque son el pilar de lo que hemos llamado, siguiendo los planteamientos de AIGA, inteligencia contextual. La conjunción de ambas operaciones resulta de la unión entre la situación presente, *intellectio*, y la historia, *inventio*. Esto es, un diseñador nunca trabaja en el vacío, por el contrario, depende de lo contextual presente (*intellectio*) y del pasado reactivado (*inventio*). Trabajar continuamente de esta forma convierte al diseñador, en alguien agudo, esto es, un profesionalista que advierte de manera sutil, el parecido entre cosas dispersas y diversas y, por lo tanto, puede ir a buscar en otros lugares, relaciones úti-

les entre las cosas.⁴⁴ Nos parece que esta última parte, que planteamos como hipótesis, puede ser tema de la agenda de reflexión académica, en concreto, explorar cómo se desarrolla en los futuros diseñadores la conexión recíproca e iterativa entre la razón y la vida.

III.2 Los humanismos, la retórica y el diseño

En esta sección se argumentará acerca de la relación entre el humanismo, la retórica y el diseño. Iniciaremos con una presentación sintética de la crítica que Esqueda realiza en torno a las características de dos humanismos posibles⁴⁵. El primer humanismo, sin el cual no se entiende el pensamiento moderno, es el postulado por Descartes (1596-1650), mientras que, el segundo, pasaría por antítesis del cartesianismo, y es el que postula Vico (1668-1744). Para el primero, el pensamiento es más perfecto entre más individual y autónomo sea y, para sostener esta afirmación, de manera coincidente con nuestra temática, Descartes da un ejemplo de diseño arquitectónico. Veamos. Una obra arquitectónica, como muchas ciudades, donde intervienen muchos agentes y donde cada uno de éstos construye sobre lo que otros hicieron antes, será por fuerza imperfecta; por analogía, no es posible construir un adecuado pensamiento filosófico sobre “pedazos” de otros pensamientos que han generado, previamente, diversos filósofos. Y sea, para el buen trazo de una ciudad, o bien, para el “buen trazo” de un pensamiento, se debe dudar de todo aquello que no sea verdad sólida, lo deben realizar sujetos aislados y ahistóricos y no podrá basarse en los sentidos, debido a que éstos nos engañan. Para

44 Sevilla, José M. *Prolegómenos para una crítica de la razón problemática. Motivos en Vico y Ortega* (Barcelona-México, Antrophos-UAM Cuajimalpa, 2011).

45 Esqueda, Román. *El Diseño: generador de semiosis. Ensayos a partir de la retórica, la abducción y las ciencias cognitivas*, (México, Ars Optika, 2022) pp. 15-37.

Esqueda, el cartesianismo diseñístico se decantaría en dos versiones de creatividad, en un extremo estaría la hiperracional, basada en los métodos de diseño, mientras que, en el otro polo, estaría la hipersubjetiva, manifestada en el “momento creativo”. La conjunción de ambas versiones se puede esquematizar de la siguiente forma: la objetividad de la fase previa se daría gracias al “rigor metodológico”, mientras que, la subjetividad del momento creativo se mantendría sin explicarse; la conjunción de ambas, objetividad y subjetividad, generan los productos de diseño. A este humanismo, se opone el de Vico, pensador cuya tesis es contraria al saber especulativo y solipsista de Descartes, un saber práctico cuyo objetivo es la persuasión y que se orienta por situaciones concretas y circunstanciales. Para este filósofo napolitano, el origen de la cultura se debe a que, gracias al descubrimiento de la agricultura, los hombres dejan de ser nómadas, se asientan en lugares de forma definitiva y, por ende, ahí inhuman a sus muertos. Humanismo, pues, viene de humare. Los hombres al marcar el lugar del entierro producen signos. De todo esto podemos derivar las siguientes premisas. La cultura se origina en la acción colectiva que implica cultivar los campos, en la necesidad de manifestar lo ausente y en la importancia de la historia, dado que, los antepasados siguen viviendo a través de sus manifestaciones.

Va se ha anticipado que la retórica propone una forma de pensar particular, algo que podemos denominar como inteligencia contextual. Se diferencia del pensamiento filosófico porque, si el fin de éste es llegar a la verdad, el fin del pensamiento retórico es lograr el acuerdo social; aún más, la retórica se basa en lo verosímil, buscando una racionalidad que oriente las acciones humanas cotidianas. Es por esto último que se vuelve relativamente sencillo identificar la relación entre la retórica y el diseño. En efecto, los diseñadores se mueven en un ambiente de incerti-

dumbre porque trabajan a partir de afrontar problemas indeterminados, tal como lo hemos anunciado al hablar de las operaciones retóricas de la intelección y la invención. En el diseño, la inteligencia no procede deductivamente. Veamos.

La razón problemática es una noción alternativa a la de razón abstracta. Aquélla, se asocia con la *techné*, concepto que, como ya se dijo antes, se distingue por el hecho de que, quien la posee, tiene un propósito, actúa con base en un plan y es capaz de explicar a otros las razones de sus actos. Así, una *techné* no es un comportamiento natural, ni tampoco azaroso, sino una manera de actuar con plena conciencia de por qué se hace lo que se hace.

Destaca de lo anterior la noción de propósito, ya que, según ésta, la razón abstracta y en cierta tradición filosófica, el fin del pensar es llegar a la verdad, mientras que, para la razón problemática, el propósito es actuar para afrontar una situación problemática; la razón abstracta parte de premisas verdaderas para poder inferir conclusiones verdaderas, en cambio, la razón problemática parte de lo que es plausible, verosímil y llega a conclusiones razonables, más no a verdades incontrovertibles. La razón problemática se asocia a lo que en el diseño hemos estudiado como el carácter indeterminado de los problemas que esta disciplina afronta. Cuando los diseñadores abordan un problema, no parten de premisas preestablecidas, sino que es a partir del abordaje de cada situación, lo que les provee de premisas que luego guiarán sus acciones (algo que tiene un significativo paralelismo con las operaciones retóricas de la *intellectio* y la *inventio*). Los diseñadores ni poseen un método previo, ni una estrategia apriorística para tomar decisiones, lo cual coincide con Bryan, para quien la retórica es un método para determinadas si-

tuaciones donde en principio no existe un método y que ayuda a decidir sobre aquello que al inicio es indecidible.⁴⁶

Regresemos a la noción de razón problemática, siguiendo los planteamientos de Sevilla⁴⁷, y veamos los paralelismos que esta noción tiene con el pensamiento de diseño. Parafraseando a este autor se pueden comparar algunas de sus ideas con el diseño. Primero, hay una razón tan simple como necesaria, es decir, la razón vital que está enraizada en la problematización humana. Esta última es la que la actividad diseñística ayuda a afrontar, y quizás por esto suele decirse que el diseño está en todas partes, por ejemplo, en el vestuario que hoy utilizo y en la computadora portátil que en este momento uso para escribir estas líneas, ambos son recursos de diseño que ayudan a abordar lo que en este momento constituye cierto interés vital. En segundo lugar, hay problemas porque existen multiplicidad de opiniones, es decir, diversidad, pluralidad de individuos vitales y singulares; esta condición de toda problemática es paralela a las que enfrentan los diseñadores, lo cual permite afirmar que la capacidad empática que muchos de ellos ejercen al diseñar, es parte esencial de su manera de pensar, colocándose en el lugar de los Otros, esto es, de aquellos que poseen una racionalidad distinta y que, por ende, no coincide con la de quienes diseñan. La razón es vital, y esto es un tercer paralelismo con el pensamiento de diseño, el cual se orienta hacia la vida cotidiana, al día a día en el cual cada persona y comunidad resuelven la

46 Textualmente Bryan dice que: “La Retórica es el método, el órgano de los principios para decidir mejor las cuestiones que son indecibles, para arribar a soluciones ante los 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” Véase en: <https://elarbodelaretorica.blogspot.com/2007/03/definiciones-de-la-retrica.html>

47 Sevilla, José M. Op.Cit.

vida cotidiana con ‘vitalidad’; la razón vital deviene en razón problemática porque, si bien afirma la realidad de lo múltiple y lo diverso que es lo propio del mundo civil, del mundo humano, no renuncia al valor de lo universal y, para ello, busca la convergencia de puntos de vista ante problemas radicales (esto que antes hemos llamado problemáticas complejas) y por ello, tal razón problemática “es una pauta que nos enseña cómo ante la recurrencia de ciertos problemas emergen espíritus combativos afines”⁴⁸ con lo cual podemos establecer una cuarta coincidencia entre esta razón problemática y el pensamiento de diseño que se distingue y llama la atención de los estudiosos de la innovación y la creatividad, por la manera en que sus oficiantes logran encontrar aquello que es semejante en lo que, en un principio, se manifiesta como distinto e irreconciliable, ya que, como bien lo anunció la tradición retórica, se puede ser comunidad respetando la diversidad de opiniones. Una última coincidencia, tiene que ver con lo que Sevilla aporta sobre el paso de algo que es un “problema”, su conversión en “asunto” y su establecimiento en “cuestión”.

Cuando un diseñador se ocupa de un problema, lo vuelve su asunto para transformar la dificultad en una facilidad, y para ello necesita “ingeniárselas”. Lo que hace un diseñador, siguiendo a Sevilla, “es asumir ingeniosamente el problema (...) y luego, al meditar sobre ellos los convertimos en cuestiones”.⁴⁹ Una cuestión es un problema teorizado y, por lo tanto, siguiendo nuestro argumento, tal problema parte del esfuerzo de la razón vital por reconocerse en una multiplicidad de ideas, propósitos e intereses; es decir, en la aspiración del pensamiento de diseño de lograr que su intervención particular posea cierto nivel de abstracción que ayude a otros diseñadores a poder utilizar las ideas, estrategias y soluciones de dicha inter-

⁴⁸ Ídem, p.15.

⁴⁹ Ídem.

vención, para ponerlas al servicio de pensamiento de otro diseñador que se enfrenta a una nueva situación y que gracias a la teorización previa de otros colegas, ya no se le manifiesta como absolutamente extraña o inédita.

Para ilustrar lo anterior, se presentan, por un lado, el proceso de diseño que siguió el arquitecto brasileño, Luis Antonio Jorge, para diseñar *la Casa de Cultura del Sertón*, en el estado de Minas Gerais en Brasil y, por otra parte, el caso de la configuración del proyecto editorial del maestro Alejandro Tapia, *Ars Optika Editores*. La descripción de estos dos casos será útil, para ilustrar la noción de razón problemática y, además, ayudará a seguir abonando en la pertinencia del *framework* de la retórica para encauzar los diversos flujos de ideas con respecto al diseño y su aprendizaje.

III.3 El diseño de la Casa de Cultura del Sertón

Esta sección es muy importante para el hilo de la argumentación, en tanto lo central de este libro es pasar de la reflexión sobre el estado que guarda la enseñanza superior del diseño en nuestro país, a proponer estrategias educativas que ayuden a mejorar el campo pedagógico de esta disciplina; en este sentido, se ha postulado que el diseño es una *techné*, que los diseñadores realizan operaciones retóricas para la construcción del discurso y que ejercen una particular forma de pensamiento que se denomina, razón problemática, y que los diseñadores se distinguen por ser agudos e ingeniosos. Antes de exponer cómo fue diseñada la *Casa de Cultura del Sertón*, se abundará en algunos de los conceptos abordados en las líneas previas a este apartado.

Una relación muy importante a explorar es la que se presenta entre la *intellectio* y la *inventio*. Como se ha visto, la primera analiza a profun-

didad la situación presente a la cual se enfrentarán aquéllos que construyen el discurso; es gracias a esta operación inicial que un diseñador construirá la situación problemática y la convertirá en asunto y consiste en entender cuáles son las intenciones persuasivas de aquéllos que le demandan su actuación (demandantes de diseño), cuáles las opiniones sobre esas intenciones persuasivas de aquéllos a quienes sus demandantes buscan persuadir y cuáles las características del contexto semántico y social en el cual se llevará a cabo el acto discursivo. Como resultado de la *intellectio*, el diseñador obtendrá una brújula que lo conducirá por el resto de las operaciones retóricas, pero de éstas, la principal es la *inventio*. Como se ha visto, en la invención, el diseñador acude a los tópicos, que son lugares donde residen las opiniones de las comunidades, o sea, donde se encuentran las ideologías que dan cohesión a la forma de pensar y actuar de aquéllas y que, como ya se vio con Ozuna⁵⁰, funcionan como manantiales a partir de los cuáles se extraen las ideas que luego serán ordenadas y expresadas en el resto de las operaciones. Si se juntan ambas, la *intellectio* y la *inventio*, se puede afirmar que ponen en relación al presente con el pasado; la primera, estudia la situación problemática actual, a la que se enfrenta el diseñador y, dicho estudio, lo guiará en la búsqueda por las tradiciones ideológicas de las diversas sociedades; la segunda, moldeará su actuación, precisamente, por efecto del presente, así que, indagará los tópicos pertinentes a la situación actual y no a cualquiera. Esto tendrá consecuencias pedagógicas importantes para la enseñanza del diseño, ya que implicará, entre otras estrategias didácticas, la incorporación de la historia al trabajo proyectual; en esta lógica, puede afirmarse que, paradójicamente, en el conocimiento del pasado se encuentra la raíz de la innovación y que, a la vez, el estudio de la problemática presente activará y actualizará lo pretérito.

50 Ozuna, Op. Cit. pp. 57-58

Otro aspecto que, desde la antigüedad ha sido muy importante para la retórica, es aquel que tiene que ver con la imagen, con la visibilización. El ejercicio de la razón problemática proporciona a las mentes ingeniosas, como lo buscan ser las de los diseñadores, los datos necesarios para que luego puedan, con agudeza, visibilizar las semejanzas que convocan a la acción a las personas de las comunidades. Sobre este respecto, la visibilización, argumenta Alejandro Tapia⁵¹ que el poder retórico del diseño se basa en su capacidad epidíctica, esto es, en su capacidad de argumentar por la evidencia, haciendo visibles los conceptos y dando fuerza a los argumentos con las imágenes (*ekphrasis*), que hacen vívidas las representaciones (*enargeia*). Incluso en la oratoria, el *Rhétor* antiguo era valorado por la forma en cómo hacía visibles las ideas, de ahí la importancia de la elocuencia y del uso adecuado de las metáforas; un buen orador ponía los argumentos a la vista. Tapia⁵² abunda en el tema al afirmar que el poder persuasivo de los discursos, los del habla y la literatura, por un lado, y el del diseño por otro, se basan en la plasticidad, o sea, en la capacidad del productor del discurso de dar visibilidad y tactilidad a sus propias producciones. En este sentido, un discurso como el arquitectónico, será valioso en la medida en que su manifestación plástica organice, por ejemplo, en una urbe, la vida de los ciudadanos. Esta potencialidad del discurso visual, de la epidixis, ha sido utilizado por el poder para consolidar su hegemonía, ganando la arena retórica con la visibilización continua de sus imágenes, que encarnan sus argumentos e ideas. Por lo anterior, competir en el foro social contra los poderosos, propone Tapia siguiendo a W. Benjamin, supone astucia, o sea, colocar a nuestro servicio cosas y fines espirituales, con tenacidad, confianza y humor. Más adelante se argumentará sobre cómo esto se asocia con la agudeza.

51 Tapia Alejandro, "La Retórica Visual en el Diseño Gráfico Contemporáneo", en: Revista Diseño, en Síntesis, (México, UAM Xochimilco) Año 23 #54, otoño, 2015.

52 UAM Cuajimalpa, BILD 3 disponible en: <https://diseno.cua.uam.mx/proyectos>.

En este mismo tenor, aquí se recupera una sugerente definición que, sobre el diseño, propone Daniel Gutiérrez⁵³. Para este autor, el diseño tiene como función hacer visibles las equivalencias invisibles; Gutiérrez parte de la noción de *parresía* y de la noción de semejanza de Foucault. La primera, designaba, desde la Atenas clásica, la libertad irrestricta de opinar de todo ciudadano y, por tanto, la convivencia social requería identificar y manifestar lo común de la diversidad de opiniones, de ahí la pertinencia instrumental de la retórica; es decir, en una sociedad donde las opiniones individuales cuentan, identificar las semejanzas o equivalencias permite la producción de las narrativas públicas y acuerdos que dan cohesión a las sociedades, condición ésta necesaria para lograr los propósitos públicos. Así, siguiendo a Foucault, Gutiérrez identifica cuatro estrategias que hacen posible la visualización de las semejanzas, la conveniencia, la emulación, la analogía y la simpatía. En la primera, la semejanza se hace visible por cercanía dado que las cosas que existen en lugar y espacio común que acerca hechos y circunstancias con las personas o individuos; la emulación funciona a la distancia, no por cercanía y revela cuando una comunidad emula las creencias de otra cultura distinta porque cree que éstas son valiosas; la analogía establece equivalencias sutiles con "lo otro lejano" pero, al hacerlo, enriquece el sentido o los significados; por último, la simpatía no supone ni lugar ni espacio, logrando manifestar la semejanza en los acercamientos más distantes utilizando para ello la conveniencia, la emulación y la analogía. Estas cuatro estrategias dan visibilidad a las diversas formas de comprender el mundo y proporcionan impulso valioso a las acciones. El discurso configurado por semejanzas tiene el poder de conectar las ideas más abstractas con las acciones más específicas. Otros autores, también del campo del diseño, han propuesto también clasificaciones para explicar formas de manifestación de las ideas, tal es el caso

53 Gutiérrez Daniel, Op. Cit.

de Esqueda, al hablar de sinécdoques, metonimias y metáforas y de Loüw, quien siguiendo a Burke y su clasificación de los tropos retóricos, agrega a las tres anteriores, la ironía. Como conclusión parcial de este argumento, se puede afirmar que los diseñadores poseen las competencias para producir estas semejanzas y, en dicho proceso de producción, reside lo que puede denominarse creatividad. Ésta, por lo tanto, es resultado de procesos cognitivos complejos que poseemos las personas como resultado de nuestra condición humana, pero sobre los cuales, los diseñadores tienen dominio y conciencia y, aún más, pueden teorizar sobre dichos procesos para dar cuenta de éstos a aquellos que son afectados por sus acciones. Un punto central de este apartado es dar cuenta del proceso creativo del arquitecto Jorge. Esto lo realizaremos con base en el concepto de “agudeza”, tal como lo propone Sevilla⁵⁴, para quien es agudo aquel que advierte las semejanzas entre cosas diversas y dispersas y esto lo hace con sutileza; un diseñador agudo, además, sabe buscar con argucia, en otros lugares, y no sólo en la *doxa*, las relaciones útiles de las cosas. Sevilla asocia la agudeza con lo que él denomina inteligencia contextual, la cual es propia, no de la razón abstracta sino de la razón problemática, tal y como lo hemos avistado al inicio de esta sección.

Nuestro argumento central busca demostrar que los conocimientos y habilidades para transformar el problema en asunto y luego en cuestión, así como, el ejercicio del pensamiento *agudo*, son de las principales competencias a desarrollar en los estudiantes de diseño y que, el trabajo específico de Luis Antonio Jorge en el Sertón es un claro modelo, tanto de ejercicio de la razón problemática, como del pensamiento agudo. Asimismo, siguiendo a Tapia⁵⁵, pensamos que es necesaria y posi-

54 Sevilla José M, Op. Cit, pp. 194-195.

55 Tapia Alejandro, en: UAM Cuajimalpa, BILD 3 disponible en: <https://diseno.cua.uam.mx/proyectos>.

ble una pedagogía de la *dynamis*, es decir, aquella enfocada a desarrollar en el estudiante de diseño, las competencias para que pueda identificar lo que hace que cada cosa genere un efecto y una impresión; para que esto suceda, tal pedagogía debe asegurar que las premisas que guían la acción diseñística hayan sido resultado de la indagación, en cada contexto particular, sobre las diferencias y las similitudes para producir metáforas innovadoras.

Para ejemplificar lo anterior, a continuación se presenta cómo se llevó a cabo el diseño arquitectónico de la *Casa de Cultura del Sertón*.⁵⁶ Las siguientes líneas buscan hacer al lector testigo de cómo el diseñador y arquitecto Luis Antonio Jorge transitó del problema al asunto hasta convertirlo en cuestión; cómo volvió, el problema de la educación y la oferta cultural para la comunidad del poblado, Morro de la Garza, una asunto que le concernía y cómo devino éste en una cuestión que le llevó a releer la obra literaria de Rosa, a recurrir a los conceptos de grandes maestros de la arquitectura, poesía y música brasileña y a viajar por el Sertón mirando y escuchando a sus habitantes, uno principal, el maestro y artesano Manuel Alexandre, sabio constructor de carros de bueyes. Un auténtico caso paradigmático de la relación de interdependencia entre la *intellectio* y la *inventio*.

56 Esta sección de basa en una entrevista que el Arquitecto Luis Antonio Jorge contestó por escrito el mes de marzo del año 2020. Asimismo, recupera apuntes propios, escritos durante un recorrido en años de 2017 por diversos poblados del Sertón, donde destacan Morro de la Garza, donde está situada la Casa de Cultura, así como, Cordisburgo donde hay un museo de sitio que se ubica en lo que fuera la casa donde vivió su niñez Guimarães Rosa. Finalmente, también recurriré a una experiencia muy enriquecedora, la cual la llevé a cabo junto con el maestro Alejandro Tapia en el año de 2008 y donde lo auxilié en la producción de un documental audiovisual, gracias al cual presentamos a niñas, niños y jóvenes contando historias de su autor, João Guimarães Rosa.

El Sertón es una región peculiar en Brasil. Se distingue de otras zonas del país por su paisaje agreste, a veces seco y por su lejanía de las zonas litorales. Es el Brasil del interior, donde tuvieron lugar fuertes luchas internas entre los hacendados, propietarios de amplias extensiones ganaderas, las falsas iglesias y los forajidos que implantaron un régimen de violencia que caracterizó a la región. También es la zona que caracteriza la vida de los *yagunços*, esa población pobre que tuvo que enfrentar los vaivenes de una sociedad fuera del control del centro, marcando así la difícil trayectoria que tuvo que enfrentar la integración del Estado Brasileño. Lo anterior es importante considerarlo porque es dentro del Sertón donde se enmarca la obra literaria de Guimarães Rosa, quien consideraba a esa región como la parte medular del país, y logró visibilizarla no sólo para su propia nación sino para el mundo. En este contexto, más de 50 años después de que Rosa escribió su gran novela, *Gran Sertón: Veredas*, la *Casa de Cultura del Sertón* ha logrado, precisamente, poner en el mapa al municipio de Morro de la Garza, ubicado en uno de los puntos de acceso a la vasta tierra sertaneja.⁵⁷ En este contexto, se presenta ahora, la ruta de este proyecto de diseño. Quien esto escribe, conoció al arquitecto Luis Antonio Jorge en el año 2008, precisamente en el municipio llamado Morro de la Garza, en el Estado de Minas Gerais, dentro de la región denominada el Sertón. En ese momento, Jorge se encontraba a mitad de la construcción de la Casa de Cultura. Después, se pudo regresar al Sertón y constatar que tal Casa era ya un espacio del cual se había apropiado la comunidad de Morro de la Garza. En su interior, niñas, niños

57 Nota sobre el Sertón tomada de la entrevista realizada a Alejandro Tapia, vía internet, el día 16 de junio del 2020, y donde respondió a la pregunta: ¿Cuál consideras que es la principal aportación del diseño de la *Casa de Cultura del Sertón*? Como ya lo referimos al inicio del artículo, el profesor Alejandro Tapia es un destacado y reconocido experto en la literatura de Guimarães Rosa. Con él visitamos el Sertón, en mi caso por primera vez, en el año 2008. Fue guionista y productor del video documental sobre los niños contadores de historias.

y jóvenes han aprendido sobre su historia a partir de la lectura del gran escritor brasileño y sertanejo, João Guimarães Rosa . A continuación, se transitará por el camino que siguió este arquitecto para diseñar dicho espacio, para que, con ello, se ejemplifique cómo el pensamiento de los diseñadores siempre responde a circunstancias, propósitos e intereses diversos y que lejos de ser aleatorios, son significativamente determinantes para el propio trabajo proyectual.

En el año 2003, ya existía un movimiento turístico y literario de estudiosos y aficionados admiradores de la obra Rosa, quien produjo una narrativa expresada en cuentos y en su gran novela *Gran Sertón: Veredas*; eran personas interesadas en leer *in situ* su obra literaria recorriendo e identificando los sitios narrados por el escritor. Así, y siguiendo lo expresado por Luis Antonio Jorge, en Cordisburgo, tierra natal de Guimarães Rosa, una localidad de la misma región, y próxima a Morro da Garça, (que es el poblado donde se diseñó y construyó la *Casa de Cultura del Sertón*) ya había sido formado el grupo “Contadores de Historias Miguilim”, un proyecto educativo, que tiene el objetivo de incentivar el hábito de la lectura en niños y adolescentes, además de divulgar la obra de un autor local, identificado con la vida de aquella comunidad. ¿Cómo funciona? Las niñas, los niños y jóvenes, eligen trechos de las historias *roseanas* y, por medio del aprendizaje de técnicas de memorización, narración oral y dramaturgia, se forman como contadores de historias, ejercitando así la sensibilización artística, experimentando el goce estético de la literatura, fortaleciendo la autoestima de personas con muchas carencias y ayudándoles a construir ciudadanía, dado el sofisticado contenido social y político de las historias *roseanas*, por ellas y ellos narradas, y que siempre son debidamente problematizadas por maestras y maestros. Cabe reiterar que parte sig-

nificativa del capital simbólico de esta región es, precisamente, la producción literaria de Guimarães Rosa.

En la entrevista, Luis Antonio compartió una experiencia altamente formadora. En esa visita del año 2003, su recorrido literario, lo llevó a subir el cerro o Morro de la Garza, referente geográfico de la región y que fue visibilizado para el mundo específicamente en un cuento de Rosa denominado *El recado del Morro*⁵⁸. En especial, los niños contadores de historias de este sitio específico desarrollaron una suerte de puesta en escena *in situ*, que consistía en narrar y representar el cuento realizando, junto con los turistas, el mismo recorrido que es descrito en el propio cuento. Así, el visitante camina y sube al Cerro (morro, en portugués) de la Garza, de la misma manera que lo hicieron los personajes *roseanos*. Luis Antonio comenta que la experiencia de este recorrido, así como, conocer de primera mano a los niños contadores y escuchar de su propia voz las historias de sus pueblos y región, le resultó altamente formativa y, a la larga, determinante para su trabajo diseñístico. A esto último, debe agregarse que Luis Antonio es un estudioso de la literatura *roseana* y, en consecuencia, de la literatura universal.

Aunque Luis Antonio no identificó ningún proyecto arquitectónico similar al del diseño que él afrontó y que acá se está presentando, menciona su aprecio y respeto por varios maestros de la arquitectura moderna que citan a la literatura como una destacada influencia, para sus respectivas formaciones. Por ejemplo, João Vilanova Artigas, autor de obras destacadas de la arquitectura brasileña, como lo es el edificio de la Facultad de Arquitectura de São Paulo y quien acostumbraba citar

⁵⁸ El cuento aparece en: Rosa João Guimarães, "El recado del Morro", en: *Cuerpo de Baile* (Seix Barral, Barcelona-España, 1984)

un poema del gran poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto: *Un cuchillo de una sola hoja*⁵⁹. Vilanova Artigas veía estos versos como una especie de testamento poético, donde reducir el lenguaje a sus aspectos más esenciales, pero fundantes, y concentrándose en ello y descartando lo secundario o accesorio, era la lección que él procuraba seguir en sus proyectos; de hecho, Jorge destaca que un rasgo definitorio de la arquitectura brasileña es la importancia de la simplicidad y que no sólo se manifiesta arquitectónicamente, sino también en otras vetas de la cultura brasileña, como lo es la belleza manifestada en la simplicidad del músico baiano⁶⁰ Dorival Caymmi. Por último, el entrevistado menciona que una inspiración innegable en su trabajo ha sido la destacada artista y arquitecta Lina Bo Bardi⁶¹. De todo esto, resalta un trabajo influenciado por arquitectos, músico y poetas, una suerte de trabajo inter semiótico que alimenta el acto interpretativo o hermenéutico de este diseñador; destaca, asimismo, que no es una influencia estilística, sino de proceso creativo que se describe a continuación.

59 Según el maestro Alejandro Tapia, se refiere al poema *Uma faca só lâmina*, obra del poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto, que trata de una obra de poesía que contiene un único poema largo que mantiene una misma estructura. Es importante decir que Luis Antonio Jorge considera a este autor un poeta mayor de la literatura brasileña, a la altura de Guimarães Rosa.

60 Baiano, nativo de Bahía, al Noreste de la costa atlántica de Brasil.

61 Lina Bo Bardi, nacida en Italia en 1914 se formó ahí como arquitecta y, al final de la segunda Guerra Mundial se trasladó a Brasil, donde trabajó hasta su deceso en 1992. A partir de su proceso de desaprendizaje y toma de conciencia crítica del marco de pensamiento moderno/occidental es posible “leer su trabajo como una práctica del replanteamiento del concepto de lugar, así como, en las relaciones humanas, la formación de comunidades, y diversas formas de convivencia y solidaridad(...) La posición de Bo Bardi era un llamado a otras formas de pensar y hacer que pusieran al ser humano al centro, y que en el proceso abrieran espacio a otras epistemologías y ecologías que rompieran con las lógicas de progreso y rentabilidad de la modernidad y el capitalismo” tomado de Julieta González, “Lina Bo Bardi: un proceso de desaprendizaje”, En: Jumex, Lina Bo Bardi, Habitat, Museo Jumex, 30.ENE-MAY 2020, pp.

Jorge comienza por narrar cómo el gran literato Guimarães Rosa le enseñó una forma de aproximación o de abordaje a los lugares y a los saberes populares. De forma diferente a un etnógrafo, Rosa procuró establecer un diálogo con la tradición en términos inventivos, un diálogo que está internalizado en el lenguaje, es decir, en vez de limitarse a la descripción, al inventario o incluso a la idealización del lugar, sus costumbres y sus paisajes, comentó Jorge, este escritor buscó sumergirse en esa cultura del Sertón, para descubrir cómo ésta es constituida como forma de representación y, en ese mismo sentido, da lugar a una poética y a un imaginario del mundo. En otros términos, podría decirse que Rosa le enseñó un método, o mejor, una heurística, un método para construir métodos, (lo cual nos hace recordar que la retórica es, precisamente, un método para aquellas situaciones, donde en principio, no existe un método). Y esa forma de construir método es, sobre todo, una forma de entendimiento del valor del lugar y de cómo éste es capaz de contener una poética. En este punto, Luis Antonio hace una digresión y narra, cómo, en una entrevista publicada en los Cuadernos de Literatura Brasileña, del Instituto Moreira Sales, el poeta João Cabral de Melo Neto presentó una sabrosa metáfora: en su tierra, en el Sertón de Pernambuco, los carros de bueyes son empujados o conducidos por dos juntas o pares de bueyes. Los que están en el frente, son llamados “bueyes de remolque” y los que siguen atrás, más próximos al conductor, son llamados “bueyes de junta”. Y el poeta explica que el temperamento de los bueyes de remolque (en Minas Gerais, tierra de Rosa, estos son llamados “bueyes de guía”), se caracteriza por una cierta soberbia de quien abre un camino: va en el frente, indica la dirección. Los bueyes de junta, en cambio, tienen el temperamento de los que consolidan (o profundizan) el camino conquistado, pues de ellos depende la seguridad del carro, ya que ellos tienen la función de frenarlo de asegurar el peso en las gran-

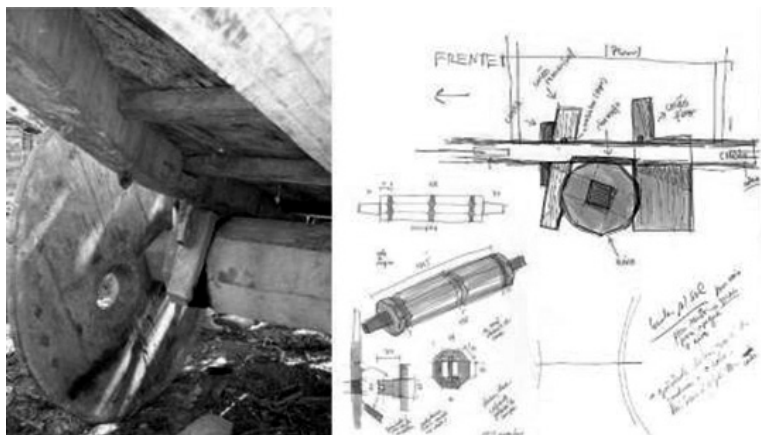
des descendientes o declives. Estos temperamentos opuestos sirven a Cabral de Melo, para proponer su curiosa y esclarecedora tipología sobre los escritores: según él, Manuel Bandeira, Walt Whitman, Sartre o Mário de Andrade, por ejemplo, son bueyes de remolque. Camus, Eliot, Proust, Murilio Mendes o Mallarmé son bueyes de junta. Afirma Luis Antonio Jorge que nunca olvidó esta imagen de bueyes que tienen personalidades o temperamentos característicos. Sumado a eso, descubrió que los carros de bueyes son contruidos con muchas maderas diferentes. A partir de estas dos ideas, elaboró la hipótesis de que el carro de bueyes es el ingenio humano que habla de los temperamentos de los bueyes y las maderas. Con esa hipótesis en su mente, Jorge decide dos rutas de trabajo, por un lado, pactar un encuentro con el maestro artesano, Manuel Alexandre⁶² y, por otro lado, investigar sobre la construcción del carro de bueyes, a partir del estudio del cuento “Conversación de bueyes”, del libro, ya referido “Sagarana” de João Guimarães Rosa⁶³.

Para el arquitecto Jorge, acompañar y registrar el trabajo tradicional y autoral del señor Manuel Alexandre fue una experiencia de aprendizaje y de educación. Primero, por el rescate de la simplicidad y, sobre todo, por la importancia de la simplicidad para la arquitectura y la cultura brasileña. Simplicidad, que como ya se mencionó antes, Luis Antonio admira en artistas como el músico baiano, Dorival Caymmi. Ya en lo particular, las lecciones del maestro Alexandre fueron, también y de manera signi-

62 Manuel Alexandre, maestro artesano del Sertón, del municipio del Morro de la Garza, se dedica a la construcción de carros o carretas que son tirados por 8 bueyes y que son usados de siempre y actualmente en esas comunidades del Brasil.

63 Rosa Joao Guimarães, “Conversación de Bueyes” en: *Sagarana*, (Buenos Aires Argentina, Adriana Hidalgo Editora, 2007)

ficativa, sobre la simplicidad como síntesis de conocimientos profundos y correspondencia plena entre proceso e intención de hacer; lo fueron también acerca de la naturaleza técnica-constructiva de las maderas nativas del cerrado brasileño o del Sertón de Rosa. Y finalmente, lecciones sobre el tiempo y la naturaleza del trabajo: el hacer del hombre debe estar sintonizado con la fabricación propia de la naturaleza, es decir, el tiempo que le lleva a la naturaleza para prepararse, la correspondencia entre los materiales naturales y el clima, las estaciones de año, el mundo natural informando a las tradiciones culturales expresadas en el trabajo y en los objetos que el hombre realiza para su confort. A la recuperación de estos saberes tradicionales y endémicos de maestros como Alexandre, se agrega la otra gran veta que alimentó el trabajo proyectual de Luis Antonio Jorge: el conocimiento profundo de cómo se construye un carro de bueyes, de cómo las maderas tienen resistencias y funciones constructivas y operativas diferentes, y que todo ello corresponde a la vez con el trabajo diferenciado de las cuatro parejas de bueyes que, en el cuento referido, con sabiduría conducen el carro que transporta la mercancía y el cadáver del padre del niño guía, todo ello narrado por el genio literario de João Guimarães Rosa, obra de la cual, como ya se ha mencionado, Luis Antonio es un experto lector. Éste, sintetiza así su proceso inventivo: las experiencias de aprendizaje en el lugar y la sensibilización que produjo en él la literatura de Rosa guiaron entonces el dibujo, al cual llama, la lengua del arquitecto.



A todo lo anterior, Jorge agrega la mención del trabajo de gestión que tuvo que realizarse para la defensa y divulgación del proyecto arquitectónico de la *Casa de Cultura del Sertón*, como una obra de preservación del patrimonio cultural e inmaterial brasileño, ante los órganos públicos cercanos al desarrollo del turismo y la preservación de la cultura brasileña; el principal argumento, para solicitar los recursos financieros en organismos de fomento a la cultura en el Municipio del Morro de la Garza, fue un proyecto de investigación, de corte interdisciplinario, denominado: “Guimãres Rosa: lugares. En busca del quién de las cosas”. El proyecto tuvo como coordinadora a la cineasta Marily da Cunha Bezerra y estaba compuesto de tres ejes: “Viajando por el Sertón”, coordinado

por el geógrafo Heinz Dieter Heidemman, consistía en realizar viajes teniendo como guía el cuaderno de anotaciones llamado “La bueyada”, de Guimarães Rosa; “Tejiendo historias”, coordinado por la historiadora Elizabeth Ziani, recopilaba historias orales de personajes del Sertón, la memoria de los hechos, recetas de comida y de remedios, etcétera; y “Arquitecturas del Lugar”, coordinado por el propio Luis Antonio Jorge, eje que se dedicó a la cultura material (arquitectura, artesanía, cerámica, bordado, música). Cada uno de los ejes estaba compuesto por equipos multidisciplinares que trabajaban de forma integrada: profesores, estudiantes y profesionales de letras y literatura, geografía, historia, filosofía, cine, artes, arquitectura y diseño. Un apoyo, que no está vinculado directamente, pero que sí es significativo porque sirvió para la defensa del proyecto de la *Casa de Cultura del Sertón*, son los antecedentes en Brasil de proyectos similares que abordan aspectos de la cultura material de varias comunidades y regiones brasileñas y, en general, buscan preservar costumbres típicas de las culturas regionales o de los pueblos que inmigraron hacia acá (italianos, alemanes, japoneses, judíos, libaneses, sirios, armenios, portugueses, africanos, sudamericanos, etcétera); recientemente, por ejemplo, hay proyectos sobre artistas o autores importantes para la cultura brasileña, como, por ejemplo, el museo dedicado a Luiz Gonzaga (el Rey del *Baião*, un ritmo musical), en el Nordeste brasileño. Todo esto es muy importante destacarlo porque da solidez a las afirmaciones previas, tanto de este capítulo como del anterior, en el sentido de que la innovación del trabajo diseñístico no parte de la nada, sino de lo realizado antes por otros que se suman al momento creativo presente.

Lo dicho en los últimos párrafos, debe ser considerado para analizar y evaluar la pertinencia del diseño arquitectónico de la *Casa de Cultura del Sertón*, del cual destaca lo siguiente: es un diseño que respeta la archi-

tectura de la región, sobria y simple; realizada con materiales del lugar y con una magnitud discreta que nunca impide la vista del Cerro de la Garza, elemento natural que es fundamental para la identidad de la región; un interior cuyas trabes fueron realizadas con las mismas maderas y formas que se utilizan para el diseño artesanal de los carros de bueyes y que se aprecian en el espacioso recibidor de la Casa, lugar desde el que se aprecia en la lejanía, el Morro, destacando que, ambas decisiones, son referencias a dos cuentos de João Guimarães Rosa que aluden esta región: “El aviso del Morro” y “Conversación de Bueyes”. Al respecto, Alejandro Tapia comenta: “Hacer una casa basada arquitectónicamente en esos dos relatos, permite a los lugareños y visitantes ver materializada la obra del autor en su propio espacio, ya que Guimarães Rosa dedicó un cuento a esos elementos. El cerro (el cual, en esa planicie enorme de esta parte del Sertón brasileño, es la única elevación en muchos kilómetros a la redonda, lo que le da una especial presencia en la zona) por ejemplo, tiene un aspecto mágico para los pobladores (es un cerro que habla) y todo ello está presente en la síntesis que realizó Luis Antonio, razón por la cual él es tan querido en ese municipio, pues el proyecto hizo que aquél pueblo entrara a formar parte importante del mapa cultural de Brasil, que hasta entonces sólo se concentraba en las ciudades que miran hacia Europa.”⁶⁴

64 Entrevista ya referida, concedida por Alejandro Tapia el día 16 de junio del 2020.



IMAGEN 2. Lobby de la Casa de Cultura, donde se aprecian las travesaños análogos a las formas del tradicional carro de bueyes de la región y vista panorámica, en ambas, al fondo, El Morro de la Garza. Fotos de Marcela de Niz.

Este apartado se cierra con la opinión de Luis Antonio Jorge⁶⁵ sobre este proyecto, a 12 años de la inauguración de la Casa:

Tuve la oportunidad de visitar la Casa de Cultura del Sertón algunas veces, a lo largo de casi 12 años de su existencia (fue inaugurada en 2008) y pude percibir, con mucha emoción, los usos diversos que la comunidad da a esos espacios. La Casa de Cultura del Sertón se volvió un punto de referencia en el Circuito Turístico Guimarães Rosa -tan significativo como la propia casa donde nació el escritor, en Cordisburgo (hoy museo)- donde se albergan, cada vez más, eventos culturales asociados al conocimiento sobre la obra del escritor, sobre el arte brasileño en general, sobre la cultura típica local, sobre la educación o sobre actividades socio-ambientales (...) La Casa de Cultura del Sertón terminó por recoger un conjunto de actividades educativas de la red de enseñanza pública dentro del pequeño municipio de Morro da Garça, insertándose en su vida cotidiana, albergando a los niños y a las

⁶⁵ Según entrevista ya mencionada y que Luis Antonio nos concedió en marzo del 2020.

profesoras o profesores de enseñanza básica. La Casa de Cultura del Sertón también ofrece cursos libres de iniciación musical, de literatura y cultura general sobre aspectos de la región o del propio Sertón. La acogida del proyecto por parte de la población y por la ciudad es el mayor premio que un arquitecto puede recibir por su trabajo.

III. 4 El Caso de la Editorial Ars Optika

Los modelos contemporáneos de explicación de la producción de discursos persuasivos son múltiples y diversos; varios de ellos, sin embargo, guardan paralelismos relevantes con el modelo clásico de la retórica, mismo que se ha descrito antes en este capítulo. Las coincidencias se presentan, generalmente, en las siguientes dimensiones: acciones iniciales para la comprensión de la situación problemática, previas a la toma de decisiones sobre las características particulares del discurso que se producirá; importancia del contexto y, de éste, gran relevancia al estudio del auditorio, público y/o usuario; consideración relevante de otros discursos similares, tanto previos como contemporáneos, como un insumo necesario para la creación discursiva; convicción acerca del poder de los lenguajes como el medio idóneo para la persuasión, éticamente mediada. Sería el caso, por ejemplo, del modelo propuesto a finales del siglo pasado por Norberto Chaves⁶⁶ para llevar a cabo intervenciones con el fin de diseñar imágenes corporativas; dicho modelo consideraba un cuadrante de conceptos que guardan entre sí relaciones de interdependencia: identidad institucional, realidad institucional, comunicación institucional e imagen institucional, éstas dos últimas tienen que ver, la primera, con las características formales del discurso y, la segunda, con la opinión del público o usuario con respecto a las ideas que transporta

⁶⁶ Chaves Norberto, *La Imagen Corporativa* (Barcelona, Gustavo Gili, 1990)

la pieza de comunicación. Sin embargo, existen otros modelos que explícitamente son retóricos y que derivan sus características de investigaciones y desarrollos conceptuales contemporáneos de la retórica. En las siguientes líneas se expondrá el modelo pentiádico de Kenneth Burke, tal y como lo ha interpretado el maestro Alejandro Tapia para concluir con la ilustración de aquél con el caso de la editorial *Ars Optika*, la cual fue fundada por el propio Tapia.⁶⁷

Aunque el esquema de Burke se presenta más como un instrumento de análisis, nos parece que éste puede ser fácilmente convertido en instrumento para la creación discursiva. Cinco son sus elementos y cada uno de ellos sólo puede entenderse a partir de la comprensión de los demás, es decir, guardan relaciones de interdependencia conceptual y son los siguientes: acto, agente, agencia, escena y propósito. El acto es el hecho discursivo, ya sea, el realizado o el que está por realizarse, por ejemplo, en el inciso anterior presentamos el acto, *Casa de Cultura del Sertón*, pero también puede considerarse como tal, una novela (Tapia desarrolla un ejemplo basado en Miguel de Cervantes Saavedra y su célebre novela), una pintura, un cartel, o bien, la editorial *Ars Optika*, la cual será el ejemplo por desarrollar líneas adelante. Todo acto, ha sido realizado por un agente, sean personas o instituciones, responde a un propósito, esto es, para qué ha actuado dicho agente, y éste responde a una agencia que son los medios o instrumentos de los cuales se valió el agente para actuar⁶⁸ y tal actuación se realiza en una escena que la contiene.

67 <http://elarbodelaretorica.blogspot.com/2007/02/el-esquema-pentidico-de-keneth-burke.html> Visto por última vez: 18/06/2022.

68 Véase: Rivera Antonio (editor), BILD #6, en: <https://diseno.cua.uam.mx/trayectoria.html#investigacionDocencia>.

Veamos un ejemplo: el acto, película “Los Olvidados” fue realizado por el agente Luis Buñuel, con el propósito de cuestionar el supuesto triunfo de la revolución mexicana a partir del llamado ‘desarrollo estabilizador’; el acto muestra la miseria de niños y jóvenes que viven en barrios marginales de la Ciudad de México en un momento o escena donde el PRI se ha consolidado como el partido político hegemónico del país en 1950; para lograr un acto de este tipo, Buñuel recurre a la agencia que le proporciona, por un lado, el cineasta italiano Vittorio de Sica (“Ladrón de Bicicletas”) y el director de cine mexicano, Ismael Rodríguez (“Nosotros los Pobres”).⁶⁹

Si algo nos queda claro con el análisis que uno puede realizar de los discursos, a partir de esquemas como el de Burke, es que “no hay nada nuevo bajo el sol”, que la innovación se gesta en la intersección de la comprensión de la situación presente con circunstancias pretéritas, tal y como lo hemos mostrado con la relación entre la *intellectio* (donde se establece el hecho retórico presente) y la *inventio* (cuando se recurre a los tópicos, a lo ya dicho, a la historia). Para ilustrar lo anterior se pidió a Alejandro Tapia, dado que él fundó y dirige la editorial *Ars Optika*, que realizara un análisis de dicho acto, siguiendo la línea de pensamiento de Burke, y esto fue lo que contestó:

Situación: *el campo del diseño en México, especialmente dentro del ámbito educativo y profesional, está sustentado en principios poco conceptualizados que comprometen su desarrollo como un campo cultural relevante, ello se refleja en la escasa oferta editorial que existe en nuestro país para esta disciplina. Los libros que propician una reflexión a los estudiantes son escasos y además suelen ser caros para nuestra población.*

69 Ídem.

Propósito: generar materiales editoriales que permitan al ámbito educativo y profesional del diseño activar la relación profunda que existe entre teoría y práctica para el desarrollo de la profesión, mostrando la fertilidad que permite esta relación para todos aquellos involucrados con ella.

Agencia: basarse en el conocimiento de las lecturas, teorías y enfoques investigativos más relevantes, tanto el ámbito nacional como internacional, para ubicar las lecturas que pueden propiciar un mejor desarrollo de la profesión del diseño. Conocer y relacionarse con otras editoriales en el mundo que trabajan con esta disciplina para orientar la acción propia, especialmente nos referimos a la experiencia de la revista *Design Issues* o a la Editorial Cosac Naify, reconociendo sus logros en ese mismo sentido dentro de otros países. Basarse a su vez en el contacto que hemos establecido con diversos organismos como universidades, como Encuadre, COMAPROD, D-Integra, Codigram, para establecer una red de lectores posibles.

Acto: elaboración de una lista de textos, autores y temas que pueden ser relevantes para profundizar la relación entre teoría y práctica en el campo del diseño. Establecer una denominación que permita establecer este enfoque (el nombre *Ars Optika*, que remite a las antiguas *ars* o *technés* como actividades teórico prácticas y que se relacionan con la imagen o con lo que es visible, pero dentro de lo cual hay que obtener una óptica o una perspectiva específica). Elaborar un manual de identidad y un modelo de negocio que permita establecer la pervivencia de la editorial a lo largo del tiempo. Elaborar a la vez un sistema de páginas que incluye tipografías y retículas específicas, así como sistemas de notas, que estén moldeados para ser estimulantes para los

lectores dentro de este campo. Lograr a través del diseño un modelo de página que permita una lectura ágil, bien diseñada y bien diagramada, donde se muestre el valor del diseño para la lectura, y que a la vez pueda ser impresa en papel de costo muy económico, de modo que los lectores puedan tener buenos textos, tipografía, sistemas de citas, etc. sin que ello signifique erogar altos costos por las ediciones. Lo mismo sucede con la calidad de los autores, de las traducciones, de la elección de las temáticas. El acto intenta poner a disposición de los lectores materiales relevantes de una forma económica, pero con buen alcance conceptual, y privilegiar las ediciones en blanco y negro, con imágenes posibles, así como portadas a dos tintas con barniz para que la presencia de los libros sea estimulante pero no excesivamente cara. Sólo considera libros en selección de color cuando el proyecto así lo amerite (excepcionalmente: como sucede con el libro de Ellen Lupton y el de André Stolarski).

Agente: *Alejandro Tapia, más sus relaciones con otros colegas involucrados en el propósito, especialmente a partir de mi relación con la Universidad y con COMAPROD, quien es un especialista en estudios de retórica y diseño, así como, profesor de estudiantes de diseño de la comunicación gráfica, principalmente”.⁷⁰*

Se concluye este apartado con la anterior entrevista, a partir de la cual es posible reafirmar que la innovación se produce cuando se traslapan o intersecan, el análisis de la situación presente con el de las circunstancias pretéritas y que tal innovación puede ser vista como una reactivación y actualización de lo pasado, a partir de propósitos persuasivos presentes; tal acción se da en la confluencia de la *intellectio* y la *inventio*.

⁷⁰ Respuesta de Alejandro Tapia a cuestionario, enviada el 12 de mayo del 2022.

III.5 Implicaciones educativas

III.5.1 La Retórica como framework

Desde la perspectiva de la informática el *framework* es una estructura adaptable, conformada por un conjunto de elementos que permiten ejecutar proyectos de diversa índole en una forma más organizada y eficiente.⁷¹ El *framework* se entiende también como un entorno de trabajo y está conformado tanto por conceptos como por posibles prácticas.

En específico, la interpretación para otros ámbitos, como lo puede ser el de las humanidades, se puede ilustrar en lo dicho por el psicoanalista, Leonardo Stitzman, quien, al referirse a la obra teórica y clínica de Sigmund Freud, la considera un buen *framework* porque es suficientemente amplia y, por ende, permite hospedar a distintas teorías, con lo cual, proporciona a los investigadores del campo de la psicología y el psicoanálisis un sistema amplio de trabajo, diciéndole a los psicoanalistas no qué pensar sino cómo pensar y actuar. Así, el *framework* freudiano provee herramientas necesarias, tanto para el trabajo cotidiano como para el desarrollo de nuevas herramientas. Stitzman profundiza caracterizando al *framework*, diciendo que éste debe ser consistente, operativo, simple, ampliable sin contradicciones, renombrable y debe poder funcionar como contenedor. Todo *framework*, además, puede ensancharse revelando analogías con otras experiencias y campos de conocimiento diversos, y por eso mismo, da entrada a la interdisciplina.⁷²

⁷¹ Véase: (www.significados.com) consultado por última vez, 22/09/21

⁷² Véase: Stitzman, Leandro Stitzman, *Framework, un ensayo psicoanalítico*, (2022) disponible en: <https://leandrostitzman.com/libro>

Con base en lo anterior, considero que la Retórica puede funcionar como un *framework* o estructura adaptable que oriente, por un lado, la ejecución de proyectos de diseño y, por otra parte, las estrategias educativas para el aprendizaje de los estudiantes vía la solución de problemas a través del llamado pensamiento proyectual. Esto se basa en que, al igual que lo dicho por Stitzman sobre la teoría psicoanalítica, la retórica es operativa, esto es, propone cómo actuar u operar; es simple, sus conceptos principales son reducidos y han mantenido la esencia de su significado original a lo largo de las muchas discusiones que se han dado en su historia; es ampliable sin contradicciones, como lo prueba su aplicación, tanto para el análisis de discursos como para la creación de éstos, en campos discursivos tan aparentemente distantes, como lo son los de la oratoria, la música, la arquitectura, la literatura y, del que acá interesa, el del diseño.

El siguiente esquema muestra cómo la retórica responde a las exigencias de la noción de **framework** tomada de Stitzman.

EL FRAMEWORK DE LA RETÓRICA	CARACTERÍSTICAS
Operativa	No dice qué hacer, sino cómo actuar u operar.
Simple	Sus conceptos principales son reducidos y mantienen la esencia de su significado original, tales como, <i>intellectio</i> , <i>inventio</i> , <i>elocutio</i> , <i>dispositio</i> .
Ampliable sin contradicciones	Funciona lo mismo para la oratoria, que, para el diseño, la música, la literatura, el cine, etc.
Aplicable.	No sólo sirve para el análisis de discurso, sino para la creación de éstos.
Se puede ensanchar	Puede dar cabida a otras teorías, por ende, puede ser instrumento del trabajo interdisciplinario.
Renominable	Acepta renombrar sus conceptos, por ejemplo, agudeza en lugar de <i>inventio</i> ; usuario en lugar de auditorio.

A lo largo de las siguientes líneas se expondrán los vínculos que el *framework* conceptual de la retórica mantiene con el diseño, poniendo especial énfasis en las implicaciones educativas que favorecerían el logro de los propósitos de aprendizaje de muchos programas académicos del campo disciplinar de los diseños. No es ocioso recordar que la ambigüedad y amplitud conceptual del término diseño ha generado prácticas profesionales y académicas disfuncionales, ya que, lo mismo se aplica al interiorismo, a la gráfica, a los productos, a lo que se imprime o lo que se digitaliza, al diseño de audiovisuales o al de eventos como las exposiciones y las bodas; igualmente, y como ya lo argumentamos, existen, en muchos programas académicos, vacíos teóricos significativos, lo que provoca que decisiones tan estratégicas como la contratación de profesores o las reformas de un plan de estudios, sean tomadas de manera intuitiva o respondiendo a coyunturas extra académicas, como pueden serlo la baja de matrícula o la aparición de nuevas tecnologías. Es necesario, entonces, un marco que organice y de sentido a las distintas prácticas diseñísticas o a las decisiones académicas estratégicas, entre otras, y éste puede ser el de la retórica. Esto ya lo anticipaba hace tres décadas Buchanan⁷³ al hablar de la relación del diseño con las humanidades, proponiendo cuatro grandes prácticas diseñísticas, las del diseño de mensajes, de objetos, de sistemas y de experiencias y, como ya lo hemos visto, autores del campo educativo de esta disciplina en nuestro país, han probado su pertinencia. Es definiendo el sustantivo donde la intervención del tramado conceptual de la retórica resulta útil. Como se ha anticipado, previo a este capítulo, recuperaremos los siguientes conceptos clásicos: *techné*, *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio*; las fuentes de la persuasión, *logos*, *ethos* y *pathos* y las nociones de agudeza, razón y problemática, mismas que

73 Buchanan Richard, "Rhetoric Humanism and Design", en: *Discovering Design*, (Chicago y Londres, The University of Chicago Press, 1995)

subyacen a los conceptos previos. Este sería el aparato conceptual del *framework* retórico que se propone, porque es una estructura adaptable y maleable. La argumentación intenta dar cuenta de la relación de este *framework* particular, con toda la complejidad del acto pedagógico, abarcando desde cuestiones didácticas muy puntuales, hasta problemas de gestión académica y pasando también por reflexiones en torno al diseño de planes y programas de estudio.

III.5.1.1 El diseño como *techné* retórica

Como se anticipó en un apartado previo, en tanto es una *techné* retórica, el diseño es pensamiento para la acción; es acción conceptualizada y teorizada. Esto implica que, para su aprendizaje, el diseño requiere de la integración entre la teoría y la práctica y, como ya se comentó antes, tal integración representa un reto para las instituciones de educación superior del diseño en nuestro país. En términos generales es posible afirmar que la didáctica de esta disciplina se basa en lo que la pedagogía contemporánea denomina aprendizaje basado en problemas (ABP). Este tipo de relación entre profesor, estudiante y contenidos tiene una larga tradición en la educación de los diseñadores; de hecho, es válido afirmar que la columna vertebral de los planes de estudio de las distintas carreras de diseño es una línea curricular que se denomina como talleres de diseño⁷⁴ (también como *materias proyectuales*, *laboratorios de diseño*, *estudios de diseño*) donde la constante es que los profesores plantean a los estudiantes un proyecto basado en una problemática real o una simulación de un problema del campo profesional para que el estudiante lo afronte y lo solucione a partir de la configuración de un mensaje, un

74 Recuérdese que, en el capítulo previo, al hablar de cómo se procedió para investigar la propuesta educativa de la UAM Cuajimalpa, se hizo a partir de los argumentos del grupo de profesores que imparte los talleres o laboratorios de diseño, dada la relevancia que éstos tienen en la formación de los alumnos y en el propio plan de estudios.

objeto, un espacio o un sistema. En el proceso de buscar la solución del problema, los estudiantes integran conocimientos de otras materias de su plan de estudios que, esquemáticamente, pueden agruparse en tres grandes grupos, materias de representación, de reproducción y de teoría e historia. Visto así, este modelo didáctico motiva al aprendizaje puesto que los conceptos, métodos y técnicas cobran sentido al ser utilizados por el estudiante en la solución del problema planteado por su profesor.

Como ya se ha mencionado, la “razón problemática” se distingue, entre otras cosas, porque los contenidos o *res* cobran sentido por el *usus*, es decir, por su ocupación o uso práctico en la consecución de un propósito. La paradoja es que a pesar de que la tradición didáctica del diseño sigue manteniendo como su eje a los talleres o laboratorios de diseño, los estudiantes siguen manifestando una pálida integración de los conceptos con sus acciones, es decir, de la teoría con la práctica. ¿Por qué sucede esto? Sin el afán de proponer esta respuesta como única, una explicación es que no se ha entendido a cabalidad la utilidad didáctica del aprendizaje basado en problemas. Éste tiene como esencia, que, en el esfuerzo por resolver cada problema, el estudiante transfiera los conceptos que está estudiando para la identificación, comprensión y solución del problema en cuestión y, en ese proceso, asimile y acomode los nuevos conceptos a sus esquemas de pensamiento y, por ese motivo, los aprenda en el mismo proceso en el cual los utiliza: “El ABP ha sido concebido como un desafío para los estudiantes en la medida que contribuye a que aprendan a aprender por medio de un problema real que plantea un conflicto cognitivo, es decir: una pérdida de equilibrio en sus esquemas de pensamiento; la metodología los ayuda a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar, a descubrir, es decir, a aprender (...) en otras palabras, es una metodología educativa centrada en el aprendizaje,

la investigación y la reflexión por parte de los estudiantes, a través de la que se fomenta el pensamiento crítico, la curiosidad, la integración de la teoría con la práctica, la habilidad de buscar información y el abordaje de problemas reales.”⁷⁵ Por lo anterior, resulta significativo para esta argumentación, regresar a la paradoja planteada arriba y, preguntarse, por qué entonces el estudiante no desarrolla esquemas de pensamiento con estructuras conceptuales propias del campo epistemológico del diseño. Dentro de la siguiente explicación se identifican varias razones. En primer término, habría que problematizar la función del profesor en la didáctica del ABP. Su rol no puede ser el mismo que el del estudiante porque la relación entre estos dos actores de la didáctica no es simétrica. El profesor posee experiencias y esquemas de pensamiento que el estudiante aún no tiene, siendo que, precisamente en el abordaje del problema planteado en el taller, cada estudiante enfrentará un conflicto cognitivo, dado que, a diferencia de su profesor, él no posee ni la experiencia ni los esquemas de pensamiento de éste. En el proceso de solucionar el problema, cada alumno experimentará y transferirá los conceptos y teorías a esa situación concreta. El profesor, por su parte, no debe centrarse en la solución del problema sino en ser el mediador que acompañe al estudiante y le acerque andamiajes conceptuales que le permitan a éste solucionar el reto cognitivo que le plantea el problema de su taller de diseño. Sin embargo, esto no sucede porque el *habitus* didáctico y curricular de los programas académicos de diseño promueve que a los talleres de diseño “se va a hacer”, ahí “se practica”, y la teorización se omite puesto que esta actividad mental es función de las materias teóricas. Es decir, que tanto la didáctica como la organización curricular reproducen la dicotomía que

75 Silva-Bustillos, (Coordinadora) *Algunos elementos del paradigma socio-cognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle*. (México, De La Salle Ediciones, 2015) pp.

separa la práctica de la teoría y, como consecuencia, la estrategia didáctica del ABP ve mermado su poder para la construcción de aprendizajes significativos. Lo anterior, ayuda a inferir, una segunda parte de la explicación: en los talleres de diseño no se lee, no se discuten autores, no se escribe, porque al taller se va a “hacer”. La lectura y el análisis de textos se encarga a las materias teóricas, sin embargo, lo estudiado y evaluado, en distintos programas académicos demuestra que esto no funciona de manera adecuada, principalmente, porque la motivación de los estudiantes para el aprendizaje está centrada en sus talleres proyectuales, no sólo por lo motivante del ABP sino porque, en términos de idealización, el profesor de los talleres ocupa un lugar de privilegio, dado que, en tanto representa un modelo de ejercicio profesional, el estudiante tenderá a reproducir sus *habitus*. Dicho de otra manera, el poder de convencimiento de un maestro de teoría es muy inferior al de un diseñador que imparte el taller de diseño. Así, si el primero propone la lectura crítica como un instrumento para el buen desempeño del futuro diseñador, tal propuesta será desechada por el estudiante porque no corresponde con lo que le exige su profesor del taller o laboratorio de diseño.

A lo anterior, habrá que agregar que los cursos de teoría suelen, también, estar desvinculados de las necesidades cognitivas de los estudiantes con relación a los proyectos que desarrollan en sus talleres y esto, no sólo responde a cuestiones de organización de las materias y áreas del plan de estudios, sino también, a un abordaje de los contenidos teóricos cargado hacia lo deductivo y lo analítico y no a uno que sea situado en problemáticas concretas de diseño. Es decir, no se actúa a partir de la “razón problemática” o inteligencia contextual, sino más bien, a partir de premisas que suelen estar desvinculadas de la situación concreta o, tajantemente, se pasa al “hacer” sin reflexión previa.

Por lo tanto, para resolver este problema de dos aristas, por un lado, la del “hacer por hacer” de los talleres y, por otra parte, la de “pensar por pensar”, de las asignaturas teóricas, se propone el marco conceptual y operativo de la retórica porque ésta es una *techné* o pensamiento orientado hacia la acción, ante problemas particulares que se presentan en circunstancias específicas.

Como consecuencias de esta reflexión para la gestión académica, destacan las siguientes observaciones: (1) debe existir una organización de las asignaturas que ponga especial cuidado en la subordinación de los contenidos de las materias de teoría con relación a las de la línea curricular de los talleres o laboratorios de diseño, (2) deben abrirse espacios de formación docente diferenciados, donde por un lado, los profesores de teoría se acerquen a las problemáticas específicas del campo de trabajo de los diseñadores, y donde por otra parte, los docentes de los talleres de diseño fortalezcan sus argumentos teóricos y (3) la gestión debe garantizar una oferta amplia y diversa de problemáticas de diseño que se acerquen a la realidad o que, de plano, provengan de instituciones o comunidades reales y externas a la universidad.

Como ya lo revisamos previamente en este texto, las operaciones retóricas (*intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *actio*), constituyen, en su conjunto, un instrumento útil para afrontar los problemas que se les plantean a los diseñadores; en las siguientes líneas vincularemos cada operación con sus implicaciones educativas.

III.5.1.2 La *intellectio*

La *intellectio* o intelección retórica es una operación analítica, e implica que, en la didáctica de los talleres de diseño, se considere en su cumplimiento como una condición necesaria del trabajo proyectual de estudiantes y profesores. Por lo anterior, todo trabajo debe iniciar por analizar, al menos, los siguientes tres elementos: la intención persuasiva de aquél sujeto o institución a la cual ofrecerá sus servicios el diseñador, lo que el auditorio o público al cual busca persuadir piensa acerca de la intención persuasiva de dicho sujeto o institución y el contexto de opiniones y significados previos en el cual se insertará la acción del diseñador. Esto se debe convertir en un hábito que forma parte principal de la acción de diseñar, dicho de otra manera, “como ya estoy diseñando, pienso antes de hacer”. Como ya se dijo en un apartado previo, la *intellectio* ofrece al diseñador una brújula que lo orientará a lo largo de todo el proceso de diseño.

Se propone entonces que, en la medida que el estudiante recorra su trayecto académico por el plan de estudios, vaya cobrando independencia para que sea él quien realice de manera independiente la *intellectio*; así, es deseable que al principio de la formación, sea el maestro, y no los estudiantes, quien configure el problema, esto es, en términos de lo que venimos exponiendo, que sea el profesor, primero, quien presente al estudiante la situación retórica, pero, paulatinamente, la realización de esta operación debe ser hecha de manera independiente por cada estudiante o grupos de estudiantes hasta lograr que éstos, de forma autónoma, no tomen decisiones antes de comprender el contexto de trabajo. Resumiendo: la intención persuasiva de su cliente, la opinión de los posibles auditorios sobre dicha intención y el contexto semántico. Didácticamente es algo que debe repetirse, a través de toda la formación de los

estudiantes, y buscando que éstos vayan desarrollando gradualmente el proceso intelectual de manera autónoma, hasta que dicho proceso se arraigue en ellos a la manera de *habitus*, para que lo hagan parte de su “carga genética” como diseñadores.

El desarrollo de esta competencia retórica requiere del abordaje profundo, y no superficial, de teorías que estudian la motivación, las acciones, los procesos cognitivos, las sociedades, la cultura, etcétera; como lo pueden ser, las neurociencias, las ciencias cognitivas, la semiótica, la antropología, los estudios culturales, entre otros. Un bloque sólido de estas teorías y conceptos, deben constituir, ya sea, parte relevante de los contenidos de aprendizaje de los talleres de diseño, o bien, una línea de materias a lo largo de todo el plan de estudios y cuyos aportes sean integrados a los problemas y proyectos de los talleres de diseño.

La gestión académica puede cooperar de forma determinante con el desarrollo de esta competencia retórica. En específico, la búsqueda de vínculos con distintos actores de la sociedad y el establecimiento de convenios formales con éstos es fundamental para que exista un flujo continuo de problemas que demanden la intervención de los profesores y estudiantes para que, en ese proceso, puedan configurar situaciones retóricas diversas a través de la *intellectio*. Asimismo, la gestión debe apuntalar un trabajo coordinado de los profesores de cada semestre o periodo. Enfatizando: la gran mayoría de los planes de estudio, tienen como eje a los llamados talleres o laboratorios de diseño y, alrededor de éstos, se ordenan las materias de técnicas de representación, de reproducción y las asignaturas teóricas; es muy deseable que todos los profesores de éstas conozcan el tipo de situación retórica que se estaría configurando en el taller de diseño, dado que esto cooperaría destaca-

damente en la transferencia de conceptos y en la construcción de aprendizajes significativos, dado que, un importante criterio de mediación para el aprendizaje, es el criterio de trascendencia, que se traduce aquí, como aquella intervención didáctica que tiene como propósito mostrar a los estudiantes que lo aprendido en el aula, rebasa o trasciende ésta, por ejemplo, que las técnicas de bocetaje (contenido común de las asignaturas de técnicas de representación) pueden servir para representar, por medio de infografías, los distintos niveles de problemas que enfrentan; o bien, para considerar los costos de la impresión de un díptico que se le diseñó a una clínica regional; un último ejemplo, la buena coordinación entre las materias puede ayudar a que los estudiantes aprendan *in situ*, técnicas de análisis del discurso, etcétera.

III.5.1.3 La inventio

La *inventio* o invención retórica es una operación productiva, y no sólo analítica. Demanda la exploración por los tópicos para extraer de éstos las ideas adecuadas a cada situación retórica, la cual ha sido antes configurada en la *intellectio*. La invención demanda del diseñador conocimientos y habilidades en varios niveles; diacrónicamente le exige conocer la tradición del diseño, concretamente, la que muestra cómo los diseñadores han afrontado situaciones como las que él atiende en la situación presente; luego, sincrónicamente, deberá conocer las opiniones y creencias del auditorio que ha definido en la *intellectio*, es decir, aquéllos a los que buscará persuadir con su discurso; tendrá entonces que extraer de esos tópicos particulares las ideas adecuadas a dicha situación particular; la *inventio*, pues, teje una trama entre lo pasado y lo actual para poder proyectar un mensaje, objeto o sistema, cuya característica principal es que persuadan al auditorio o grupos de personas con creencias particulares, es decir, el objeto de los afanes persuasivos

del diseñador. La *inventio*, entonces, se desmarca de las nociones de creatividad que ven al proceso cognitivo del diseñador como producto de la pura intuición, la espontaneidad o el talento de un sujeto denominado “creativo”; asimismo, la *inventio* no buscaría lo inédito, sino más bien, la innovación, es decir, una idea que se extienda socialmente y que, por ende, requiere la intersección entre la tradición y lo actual-existente. En una frase: la *inventio* borra los límites excluyentes de la dicotomía entre la tradición y lo moderno.

El vínculo necesario entre la intelección y la invención se da a partir de que la primera dictará los lugares de opinión que debe explorar el diseñador, que no pueden ser cualquier lugar, sino aquéllos donde habitan los dos protagonistas del acto diseñístico presente, por un lado, el cliente (demandantes, *stakeholders*, etc.) y el diseñador y, por otra parte, el auditorio o las diversas comunidades y personas que serán objeto del discurso persuasivo.

Ya situado en los lugares de opinión o tópicos adecuados, el diseñador identificará tanto las creencias como los esquemas de pensamiento de esos sujetos particulares y es, a partir de este complejo (creencias y esquemas), que construirá la idea que luego traducirá en discurso diseñístico. En este momento, pues, ejercerá la agudeza, que como ya mencionamos antes, es una facultad del diseñador para advertir, sutilmente, algunas relaciones de semejanza entre ideas y cosas diversas y dispersas; lo creativo, pues, se produce en la identificación de esas semejanzas y el establecimiento de su vínculo, y en la pertinencia de éste para la situación retórica que se construyó en la *intellectio*. Si esta última proporciona la comprensión de la situación presente, la *inventio* la conectará con lo pretérito y, en la intersección de lo actual con lo pasado, se construirá la plataforma para la innovación.

Desarrollar las competencias de *inventio* en los estudiantes, implica asumir una premisa de entrada: no hay posibilidad de construir ideas pertinentes sin la mediación de la investigación profunda del pasado y de la situación presente; esto obliga a contestar las preguntas sobre cómo se han afrontado, históricamente, situaciones como la actual y cómo las afrontan nuestros contemporáneos. Didácticamente, entonces, los talleres de diseño deben fomentar en los estudiantes un hábito que los lleve a buscar siempre la integración, tanto en el pasado como en la actualidad del acto, la escena, el agente, la agencia y el propósito. En palabras de Tapia, siguiendo a Burke, “¿Qué es lo que está implicado en las acciones humanas?, se preguntaba Burke, y encontró que existe una sinergia entre cinco vectores que se pueden identificar para responder a esa cuestión retórica fundamental: primero, para entender los motivos de esas acciones tenemos un acto (hechos concretos que han tenido lugar) después una escena (el escenario del acto, la situación donde aquél ocurre); luego la persona o el tipo de persona que realiza el acto, esto es el agente; el cuarto vector son los “medios o instrumentos” de que se ha valido para actuar, es decir, la agencia, y finalmente el propósito con el que ha actuado. Este modelo de carácter universal intenta respaldar la retoricidad de todas las acciones humanas, y simplemente debemos aplicarlos a las diversas situaciones para comprender su índole retórica, ya que “ninguna acción humana es como es necesariamente”, sino sólo sucede como sucede en virtud de condiciones contingentes, históricas, particulares y cambiantes: preguntémonos ¿qué revela el acto sobre el agente? ¿qué revela el propósito sobre la agencia? ¿qué revela la escena sobre agente?, y así sucesivamente”⁷⁶

⁷⁶ Tapia Alejandro, <http://elarbodelaretorica.blogspot.com/2007/02/el-esquema-pentidico-de-keneth-burke.html>, visto el 22/06/2022

En el apartado previo se desarrolló una ejemplificación del esquema pentiádico, pero, en todo caso, el enfoque de Burke es una opción de entre varias posibles para estudiar la complejidad de la producción de cualquier discurso que pretenda motivar las acciones humanas, esto es, persuadir. Esquemas similares al referido por Tapia, implicarían que la didáctica de los talleres proyectuales forme en los estudiantes el hábito de estudio e investigación que les permita contextualizar siempre la producción de discursos, sean históricos o sean contemporáneos; que desarrollen un comportamiento donde siempre busquen investigar los motivos de los creativos y sus contextos, influencias e intereses, situados en escenarios sociales, culturales y políticos particulares. Que cotidianamente sean capaces de analizar las características formales y compositivas, pero también, que vinculen dicho análisis con la complejidad, de la cual, los artificios son sólo una parte. Sin embargo, en este contexto, es fundamental incorporar la lectura y la discusión de textos teóricos e históricos a la didáctica de los talleres de diseño; como se vio antes, ésta es una gran área de oportunidad de la mayoría de los programas académicos de enseñanza superior del diseño en México. No se puede ser “agudo” sin investigar y sin ejercer el pensamiento teórico e histórico.

En este sentido, se deben afinar el número de materias del plan de estudios, así como, los tiempos que el estudiante dedique a cada una de aquéllas para que no se fuerce el trabajo de los alumnos y pueda ejercitar el pensamiento de diseño, es decir, proporcionar espacios y tiempos amplios para el desarrollo de la “razón problemática”, de la “agudeza” y de la capacidad de pensar y realizar coordinadamente las operaciones de la *intellectio* y la *inventio*.

Indudablemente la historia es un tópico fundamental. Ésta debe estar presente en todas las asignaturas convertida en una suerte de racionalidad histórica como condición necesaria para pensar todos los contenidos de aprendizaje. El estudiante debe habituarse a pensar que detrás del conocimiento más actualizado existen otros saberes que lo precedieron, por ejemplo, Gutenberg debe estudiarse si quiero entender a cabalidad la impresión digital, o bien, las características formales de la tipografía Bodoni no pueden entenderse sin la comprensión del pensamiento de la Ilustración. Todo el colectivo de profesores de un plan de estudios debe responsabilizarse de la conexión de la historia con el presente, para que, de la intersección de éste con el pretérito, se produzca la innovación.

III.5.1.4 Dispositio, Elocutio, Actio

Como ya se ha definido, la retórica es una *techné* transversal y su propio desarrollo teórico e histórico permite considerarla como un *framework* o estructura adaptable, conformada por un conjunto de elementos que permiten ejecutar proyectos de diversa índole. Esto se puede aplicar al total de las operaciones retóricas, de tal suerte que, las propuestas en este libro permiten orientar las acciones de los diseñadores a lo largo de su proceso de producción discursiva. Sucintamente diremos que las tres de este apartado, contribuyen a la persuasión, ya sea por el orden de la presentación de un discurso, *dispositio*, por la correcta selección de sus expresiones, *elocutio*, y por la oportunidad del evento retórico, *actio*. Se agrega una precisión: la opinión de quien esto escribe es que, en la forma de ejecutar estas tres operaciones, es donde las distintas retóricas se diferencian, ya que si bien, la música, la oratoria, el ejercicio jurídico o el diseño, por mencionar algunas, realizan de forma similar las operaciones de *intellectio* e *inventio*, en las tres restantes, *dispositio*, *elocutio* y *actio*, es donde logran manifestar su identidad y generan sus propios

campos teóricos y metodológicos, generando las preceptivas específicas de su producción discursiva. Por ejemplo, tanto un abogado como un diseñador, deben establecer, ante cada problema, las características de la situación retórica y a partir de ésta identificar los tópicos de los cuales extraerán las ideas o argumentos, pero, después de realizar esta acción, la manera de ordenar, expresar y manifestar éstos, serán definitivamente muy distintas; es decir, la forma de realizar la *dispositio*, la *elocutio* y el *actio* son las que dan identidad a cada campo retórico, en nuestro caso, el que aquí interesa, el del diseño. A esto debe agregarse que, además, dentro del campo genérico diseñístico, se hospedan discursos particulares diferenciados, por ejemplo, el del diseño gráfico, será distinto del diseño de interiores o del diseño industrial. A continuación, se presentan ejemplos que, luego, ayudarán a derivar de éstos, la argumentación acerca de la complejidad que implica ofrecer estudios superiores en diseño, sin adjetivos o apellidos:

- **EJEMPLO 1.** Si la *dispositio*, en el *canon* retórico, es la operación donde se da el orden adecuado a los argumento o ideas, donde se define qué decir en cada una de las partes de la pieza oratoria, (exordio, división, narración, argumentación, refutación y conclusión) de entrada, los diseños no tienen esa linealidad. Pero, además, ya en lo específico, lo que un diseñador gráfico hace para ordenar la composición de la página de un libro, mantiene diferencias significativas con lo que tiene que hacer un diseñador industrial con la composición de una tetera o un interiorista con el *lobby* de un hotel. Si bien se mantiene esta constante de usar cierto orden para persuadir a los usuarios, pareciera que la especificidad de trabajar en un plano, en tres dimensiones o agregando la variable del espacio arquitectónico, produce la necesidad de utilizar competencias distintas.

• **EJEMPLO 2.** La operación retórica de la *elocutio* radica en el esfuerzo por encontrar la expresión más adecuada; ahí habita la metáfora y, dependiendo la especificidad de cada retórica, una amplia diversidad de tropos o figuras retóricas. Sin embargo, si bien resulta relativamente sencillo identificar una metáfora en un cartel, no lo es así cuando uno se pregunta si al diseñar un martillo el creativo está realizando un tropo retórico; tampoco resulta simple de entender si el diseño de la exposición de una feria de libros realiza una elocución basándose en las distintas figuras retóricas.

• **EJEMPLO 3.** Si el *actio* consiste en prever el momento en que el público o auditorio o usuario, va a entrar en contacto con el discurso, es decir, esto que Esqueda⁷⁷ denomina “evento retórico”, qué tanto pueden encontrarse semejanzas entre los distintos “eventos” diseñísticos, por ejemplo, entre el evento “usar un sitio web” y el evento, “tomar una taza de café”.

En los tres ejemplos, es claro que los estudiantes requieren desarrollar competencias retóricas particulares, lo cual se ha traducido en la creación de licenciaturas con especializaciones específicas, tales como, diseño gráfico, diseño industrial, diseño de interiores, diseño de moda, etcétera. Sin embargo, parece que, en un esquema como éste, en el cual se particulariza en cada especialización, o en otro, en donde se busca formar un egresado generalista, el *framework* de la retórica puede moldearse para graduar a un egresado u otro; así, independientemente de su área de especialización, el estudiante deberá educarse para saber cuál es y cómo se produce el orden o composición adecuada (*dispositio*), en

⁷⁷ Véase, Esqueda Román, *Diseño y Humanismo*, BILD#3, en: <https://:diseno.cua.uam.mx/trayectoria.html#proyectosDiseño>

cualquier tipo de discurso diseñístico; cuáles son y cómo se producen las expresiones adecuadas (*elocutio*) y cuál es el momento o *kairós* que conviene a cada evento retórico (*actio*), de igual manera, en cualquier acción de diseño.

Asimismo, la didáctica deberá considerar el carácter iterativo de las operaciones retóricas, por lo cual, por ejemplo, en el momento de la decisión sobre cierto tipo de elocución metafórica, el estudiante deberá de desarrollar el hábito de retornar a las conclusiones de lo que investigó en la *inventio*; igual, en otra dirección, el proceso de la *inventio* deberá tener en cuenta las condicionantes del propio evento retórico, materia del *actio*. Idealmente, la formación del diseñador deberá tener esta lógica circular e iterativa.

Capítulo IV

A manera de conclusiones Implicaciones educativas del framework de la retórica para el aprendizaje del diseño

EN ESTA SECCIÓN SE presentan una serie de conclusiones que, en conjunto, pretenden sintetizar las relaciones entre la educación superior del diseño y el *framework* de la retórica. Esto se realizará a partir de esquemas que permitan al lector mayor claridad para su análisis. Asimismo, se atraen cuestiones trabajadas en los primeros apartados del libro para interpretarlas a la luz de varios de los conceptos de la retórica. En primer lugar, la relación de éstos con las categorías educativas estratégicas; luego, se vinculan las áreas de oportunidad, identificadas por los pares evaluadores del Comaprod, con el marco conceptual de la retórica buscando mostrar cómo aquéllas pueden afrontarse; se concluye con una reflexión amplia y general sobre las implicaciones que se derivan, desde la retórica, para la gestión académica de la educación superior del diseño.

Estas conclusiones no pretenden agotar la discusión sobre la relación entre la retórica y la enseñanza superior del diseño; por el contrario, buscan abrir nuevas discusiones y cooperar con el enriquecimiento de éstas. A lo largo del libro se han presentado una suerte de prisma irregular del tipo de problemas pedagógicos de este campo. En esta lógica, primero se realizó una reflexión pedagógica gracias a la cual se situó la

conceptualización de las categorías educativas más relevantes, en el campo específico del diseño; en ese mismo tenor, el educativo, se sintetizó un diagnóstico de estado de la enseñanza de la disciplina en nuestro país, evidenciando sus áreas de oportunidad, las distintas tensiones del campo y la multiplicidad de definiciones sobre la disciplina. Luego, se mostraron dos casos. Por un lado, se argumentó acerca de lo que AIGA estableció como tendencias acerca del desarrollo futuro de la disciplina y, por otra parte, se presentó un planteamiento, el de la UAM Cuajimalpa, que por diversos factores podemos definir como una propuesta de vanguardia sobre el diseño y su educación superior. Después, se llegó al núcleo conceptual de nuestra propuesta, el *framework* de la retórica, con el cual hemos considerado que puede darse cauce a la gran pluralidad de concepciones sobre la educación superior del diseño, algunas de las cuales son muy distintas, y otras más, son ambiguas. Primero, se desarrollaron dos casos de diseño, muy distintos entre ellos, pero donde, en ambos, se procedió retóricamente; por un lado, el diseño de la *Casa de Cultura del Sertón* y, por otra parte, el diseño de la editorial *Ars Optika*, luego, se presentó, no sólo el aparato conceptual de la retórica sino, además, la forma en que éste puede conectarse con el abordaje de problemáticas educativas del diseño. A continuación, se muestran tres esquemas que representan sintéticamente estas reflexiones finales.

CATEGORÍAS ESTRATÉGICAS Y FRAMEWORK RETÓRICO (esquema 7)

En este esquema se presentan cruces conceptuales entre las categorías estratégicas para la evaluación de las IES de Diseño en nuestro país, mismas que se explicaron en el capítulo I de este libro, y los conceptos del *framework* retórico.

Categorías Estratégicas/ Framework Retórico	Profesores	Estudiantes	Plan de Estudios	Evaluación del aprendizaje	Investigación
Techné	Dan estructura conceptual a sus cursos y relacionan ésta con los propósitos prácticos de los ejercicios.	Relacionan continuamente los conceptos con los ejercicios prácticos.	Se coordinan adecuadamente las secuencias de contenidos de aprendizaje, teniendo como eje a los talleres proyectuales o de diseño.	Incluye, tanto la calidad del producto elaborado por el estudiante, como la calidad de los argumentos expresados por éste.	Se crea el hábito de investigar teorías vinculadas a las problemáticas específicas de los talleres. No se confunde esto con la indagación de cada proyecto particular.
Intellectio	Presenta y propone problemas de diseño donde confluyan: intención del cliente, opiniones de los auditores y contexto social, cultural y económico.	¡Piensa antes de actuar!, quién, qué, para qué, con qué, dónde, cuándo.	Se diseñan trayectos curriculares, donde los estudiantes terminen por abordar de manera autónoma problemas de complejidad creciente.	Se evalúa la producción diseñística del estudiante con base en la adecuación al complejo de la situación retórica inicial.	Los estudiantes investigan diversas teorías que estudian a las personas, ejemplo: ciencias cognitivas, antropología social, etc.
Inventio	Identifican, para cada proyecto, los tópicos a los cuales tendrán que acudir los estudiantes.	Los estudiantes identifican los tópicos adecuados a cada proyecto.	El plan de estudios incluye espacios diversos de abordaje de la historia del diseño desde la perspectiva de los tópicos (lugares de opinión, doxa).	Los productos de cada proyecto son evaluados por la conexión entre los tópicos y las características de la producción particular de cada estudiante.	Los estudiantes desarrollan competencias para investigar teórica e históricamente el papel que han jugado los tópicos en el diseño.

Categorías Estratégicas/ Framework Retórico	Profesores	Estudiantes	Plan de Estudios	Evaluación del aprendizaje	Investigación
Dispositio / Elocutio / Actio	Proponen proyectos donde el estudiante identifique las particularidades de estas tres operaciones y su relación con la inventio y la intellectio.	Se habitúan a pensar integralmente, la composición, la expresión y el momento de manifestación del evento retórico. (dispositio-elo-cutio-actio).	Debe tener, al mismo tiempo, espacios donde se profundice a cada una de las operaciones (dispositio-elo-cutio-actio), y otros donde éstas se integren.	Se evaluará el dominio de cada operación y la integración entre estas tres, y entre éstas y la intellectio e inventio.	Investigarán teorías de la composición, de los tropos y manifestaciones retóricas; asimismo, se investigará la historia de las representaciones diseñísticas a la luz de las operaciones retóricas.

ÁREAS DE OPORTUNIDAD Y FRAMEWORK RETÓRICO (esquema 8)

En el siguiente esquema se visualiza cómo el *framework* retórico puede afrontar las áreas de oportunidad detectadas por el COMAPROD y que fueron expuestas en el capítulo I de este libro.

Áreas de Oportunidad/ Framework Retórico	Integración Práctica, Teoría e Historia	Trabajo colegiado	Proyectos de complejidad creciente	Proyectos inter-disciplinarios	Formación ética y Construcción de ciudadanía
Techné	Se debe desarrollar el pensamiento práctico.	Debe incluir a los profesores de talleres de diseño con el resto de los de otras áreas, principalmente los de teoría.	No importando el nivel de complejidad del proyecto, deben incluirse ejercicios prácticos vinculados al estudio de teorías pertinentes con relación a aquéllos.	En la medida que se incorporen al abordaje de proyectos teorías y metodologías de otros campos disciplinarios, se debe integrar la trabajo a estudiantes y profesores de dichos campos.	El trabajo proyectual debe incluir reflexiones teóricas y lecturas acerca de las implicaciones de la praxis profesional del diseño.

Áreas de Oportunidad/ Framework Retórico	Integración Práctica, Teoría e Historia	Trabajo colegiado	Proyectos de complejidad creciente	Proyectos interdisciplinarios	Formación ética y Construcción de ciudadanía
Intellectio	Los proyectos de diseño deben iniciar con la conceptualización particular de cada problema retórico y sus elementos principales.	Se deben identificar personas, instituciones, empresas, etc. para que, de manera colegiada, los maestros seleccionen problemas diversos.	Se deben identificar personas, instituciones, empresas, etc. para que, de manera colegiada, los maestros gradúen la complejidad de los problemas.	Se deben identificar personas, instituciones, empresas, etc. para que, de manera colegiada, los maestros seleccionen problemas que requieran del trabajo interdisciplinario.	Se deben identificar las implicaciones posibles de cada intención persuasiva y del tipo de auditorio y/o, el medio ambiente, al cual, el diseño afectará con su intervención.
Inventio	Los estudiantes deben actuar identificando y nombrando los tópicos pertinentes con lo obtenido en la intellectio (propósito persuasivo, opiniones del auditorio y contexto).	Los estudiantes deben ser capaces de evaluar la adecuación entre el tópico y el resto de las operaciones retóricas (dispositivo, elocutio, actio).	Se deben diferenciar, distintos niveles de complejidad por la diversidad de tópicos que pueden ser vinculados al abordaje de cada proyecto.	Estudiantes y profesores de otras disciplinas deben incorporarse al proyecto de diseño desde la operación retórica de la inventio.	Los estudiantes deben desarrollar una actitud incluyente y de tolerancia, a partir de comprender que los diversos núcleos sociales y comunitarios piensan de manera distinta por la multiplicidad y diversidad de tópicos que habitan en sus mentes.
Dispositio / Elocutio / Actio	Los estudiantes deben poder nombrar y evaluar sus acciones diseñísticas de composición, elocución y acción, con base en lo obtenido en la intellectio y en la inventio.	Los estudiantes deben ser capaces de evaluar la adecuación de la dispositio, la elocutio y el actio, con las ideas extraídas de cierto(s) tópicos en cada inventio particular.	Se debe identificar la posibilidad de que distintas formas de composición, elocución y acción pueden utilizarse para el mismo problema, dependiendo su nivel de complejidad.	La realización de las operaciones retóricas de dispositivo, elocutio y actio, pueden requerir de la intervención de disciplinas y profesiones distintas a los diseños, como pueden ser los músicos, literatos, antropólogos, neurocientíficos, etc.	Los estudiantes deben habituarse a pensar en las implicaciones ideológicas, culturales y conductuales que tendrán la manifestación y el uso de sus producciones diseñísticas

FRAMEWORK RETÓRICO - ENSEÑANZA Y GESTIÓN ACADÉMICA (esquema 9)

Se muestran, de forma sintética, las implicaciones que el **framework** de la retórica tendría, tanto para la enseñanza del diseño, como para la propia gestión académica.

Framework Retórico	Implicaciones de la enseñanza del diseño y la gestión académica
La noción de Techné	<p>Pensar las experiencias, nombrarlas conceptualmente, elaborar un plan de acción definiendo con claridad el propósito. Construcción de un marco conceptual amplio que permita actuar en situaciones problemáticas diversas.</p> <p>La gestión académica debe cuidar que, la organización del plan de estudios y la didáctica, tanto de los talleres de diseño como los de representación y reproducción, así como, la relación de lo anterior con las materias teóricas favorezca el desarrollo del pensamiento práctico. Esto implica, también, la inclusión de autores, profesores, maestros invitados, que posean un perfil teórico-práctico, profesional y académico. Idealmente, la gestión debe cuidar que el profesor habita, principalmente, el campo profesional, se acerque a las teorías actuales y vigentes para criticar su propio ejercicio; por otra parte, deberá cuidar que aquellos profesores-investigadores, aborden de manera crítica sus propios conocimientos contrastando éstos con su pertinencia para el ejercicio profesional.</p>
Intellectio	<p>Establecer las características cada situación retórica; ejercicios para que de manera cada vez más autónoma, los estudiantes establezcan las relaciones entre la intención persuasiva de su cliente, la opinión de los auditores o posibles usuarios sobre dicha intención y el contexto semántico. Incluir materias derivadas de las teorías que estudian la forma de pensar y actuar de las personas y las que explican las motivaciones de éstas. La gestión académica debe orientarse a la formalización de vínculos formales con diversos actores sociales para que los estudiantes y profesores intervengan en comunidades específicas desarrollando así el pensamiento situacional o inteligencia contextual.</p>
Inventio	<p>Desarrollar una didáctica que permita a los estudiantes develar la complejidad; pensar simultáneamente en lo diacrónico y lo sincrónico; ejercicios y proyectos que conecten la intelectión con la invención. Una didáctica que desarrolle la agudeza de pensamiento y que, por ende, cree en los estudiantes el hábito por la lectura y la discusión de textos históricos y teóricos.</p> <p>La gestión académica debe generar el trabajo colectivo de los docentes involucrados en cada taller para que se generen problemas que demanden de los estudiantes el uso del pensamiento diacrónico y sincrónico y, de tal complejidad, que desarrollen su agudeza.</p>
Dispositio / Elocutio / Actio	<p>La didáctica deberá favorecer que los estudiantes cierren el ciclo retórico independientemente del semestre; al principio de su formación lo harán guiados por sus profesores para que paulatinamente lleven a cabo cada una de las operaciones de manera autónoma: realizadas la intellectio y la inventio, deberán pensar y actuar, en torno a cuáles son los órdenes/composiciones y expresiones más adecuadas a partir de pensar y actuar también con relación al propio evento retórico.</p> <p>La gestión académica deberá cuidar que este proceso iterativo tenga eco en la propia estructura del plan de estudios y su malla curricular, así como, en la incorporación de todos los profesores en el trabajo colegiado, específicamente, en el que se realiza para evaluar los proyectos hacia el final de los periodos escolares y en exposiciones escolares.</p>
Desarrollo de la Agudeza	<p>Se deben diseñar problemas de tal complejidad, que provoquen que los estudiantes no aborden éstos de manera lineal o deductiva, sino por el contrario, que estimulen en ellos un pensamiento basado en razonamientos cuyas premisas iniciales sean múltiples y distintas; esto con el fin de favorecer el desarrollo de competencias para identificar semejanzas entre aspectos, que, al principio del proceso de diseño, se manifiestan como diversas y dispersas. Lograr esto último es posible para un intelecto agudo.</p>

Referencias bibliográficas

AIGA (Asociación de Profesionales del Diseño); la editorial *Ars Optika* tradujo en 2019 su libro *Tendencias*, donde diseñadores de USA se expresan con relación a las diversas tendencias profesionales y educativas del diseño contemporáneo. Véase: <http://www.arsoptikaeditores.com.mx/sites/default/files/ArsLibers/Tendencias.%20Futuros%20del%20Dise%C3%B1o%20%28AIGA%29.pdf>

Albaladejo, Tomás, *Retórica*, (Madrid, Síntesis, 1991)

Buchanan, Richard. “Rhetoric, Humanism and Design” en *Discovering Design*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.

Cháves, Norberto. *La Imagen Corporativa* (Barcelona, Gustavo Gili, 1990)

Comaprod, *Diagnóstico y Prospectiva de la Educación Superior del Diseño en México*. (Comaprod, México, 2017) Disponible en: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2021/09/memorias6toforodisenio.pdf>

Echavarría Meneses, Javier y Antonio Rivera Díaz. “Pedagogía compleja para una disciplina compleja” en: *Memorias del Sexto Foro de Diseño: La formación de los diseñadores y la relación con el ejercicio profesional*. (México, Comaprod-Encuadre-DI-Integra, 2021) pp. 193-205. Disponible en: <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2021/09/memorias6toforodisenio.pdf>

Esqueda, Román. *El Diseño: generador de semiosis. Ensayos a partir de la retórica, la abducción y las ciencias cognitivas*, (México, Ars Optika, 2022) pp. 15-37.

Esqueda, Román. *El Juego del Diseño* (México, Designio, 2009)

Gutiérrez, Daniel. *Apuntes Artificiales: sobre la visualidad en el arte, el diseño y la comunicación*, (León Guanajuato, UIA León, 2012)

Mendoza, Buenrostro Gabriel. *Por una Didáctica Mínima*, (México: Trillas, 2008)

Ozuna, Mariana. “Aportaciones del Lugar Común a la creatividad en el Diseño”, en: Rivera Antonio (compilador), *Ensayos sobre Retórica y Diseño*, (México, UAM Xochimilco, 2011) pp. 57-83.

Perleman y Obrechts-Tyteca. *Tratado de la Argumentación* (Madrid, Gredos, 1994)

Pontis, Sheila and Karel van der Waarde. “Looking for Alternatives: Challenging Assumptions in Design Education” En: *The Journal of Design, Economics and Innovation*, vol. 6, No. 2, Summer, 2020. <http://www.journals.elsevier.com/she-ji-the-journal-of-design-economics-and-innovation> Traducción propia.

Rivera, Antonio. *La evaluación de la educación superior del diseño en México*. Comaprod, México, 2018)

Ambos disponibles en: <https://www.comaprod.com/recursos-comaprod/>

Rivera, Antonio. Boletines BILD, México, UAM Cuajimalpa, 2022) disponibles en: <https://diseno.cua.uam.mx/trayectoria.html#investigacionDocencia>

— *La retórica en el diseño gráfico*, México, (México, UIA León, Universidad Intercontinental y EDINBA, 2007)

Shön Donald, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza de las profesiones* (Barcelona, Paidós, 1992)

Sevilla, José M. *Prolegómenos para una crítica de la razón problemática. Motivos en Vico y Ortega* (Barcelona-México, Antrophos-UAM Cuajimalpa, 2011).

Silva-Bustillos, (Coordinadora) *Algunos elementos del paradigma socio-cognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle*. México, De La Salle Ediciones, 2015.

- Stitzman**, Leandro. *Framework, un ensayo psicoanalítico*, 2022, disponible en: <https://leandrostitzman.com/libro>
- Tapia**, Alejandro. *De la Retórica a la Imagen* (México, UAM Xochimilco, 1991)
- *El diseño gráfico en el espacio social*, México, Designio-Encuadre, 2004.
 - <http://elarbodelaretorica.blogspot.com/2007/02/el-esquema-pentidico-de-keneth-burke.html>
 - “La Retórica Visual en el Diseño Gráfico Contemporáneo”, en: *Revista, En Síntesis* (México, UAM Xochimilco, Año 23, No. 54, Segunda Época, otoño 2015) pp. 118-131.

Anexo

LAS TENDENCIAS DEL DISEÑO SEGÚN AIGA:

Evidencia de la tendencia en la práctica e implicaciones educativas, y donde se deriva la pertinencia de la retórica (véanse las partes del texto en negritas) como uno de los posibles framework educativos para la enseñanza superior del diseño.

Tendencias / Evidencias y conceptos centrales	Evidencia de la tendencia en la práctica	Implicaciones educativas
INTRODUCCIÓN Meredith Davis.	<p>—2,500 programas universitarios en USA enseñan contenidos relacionados con el diseño gráfico tradicional.</p> <p>—Los graduados entraban al campo a través de la producción de trabajo de diseño más maduro y avanzaban adquiriendo la responsabilidad de dar forma a los proyectos.</p> <p>—Un reducido número de diseñadores adquirirían la confianza de las compañías en la planeación estratégica de sus negocios.</p> <p>—Los modelos emergentes de interacción son conversacionales (...) Crear las condiciones para auténticas experiencias del usuario en este mundo impulsado por la tecnología requiere trabajar con la gente, más que para ella.</p> <p>—Y debido a que los problemas de diseño se están volviendo cada vez más complejos y sujetos a cambios rápidos entre sus elementos interdependientes, trabajar en este nivel requiere de colaboración interdisciplinaria y actualización continua.</p>	<p>Mientras hay presión constante para expandir las habilidades a corto plazo de los estudiantes a fin de alcanzar las cualificaciones del nivel de ingreso al campo laboral, los académicos deben ser cuidadosos en no sobreesaturar la currícula con contenido de relevancia temporal a costa de conocimientos más duraderos que trasciendan un contexto en rápido cambio(...) al mismo tiempo, los educadores deben replantearse como proveen conceptos y principios duraderos a la luz de un panorama de práctica profesional radicalmente diferente y que retiene poco parecido con el pasado. La currícula debe replantearse desde las bases, no modificarse a través de incesantes adiciones a un modelo de la era industrial.</p>
TENDENCIA 1 Problemas Complejos: “la tarea del diseño (...) es crear herramientas y sistemas a través de los cuales otros puedan crear sus propias experiencias”.	<p>—Diseñando sistemas visuales: sea en estrategias de marca o señalización se analiza y responde a un ambiente complejo.</p> <p>—Diseñando sistemas sociales: los artefactos visuales por sí mismos, rara vez solucionan problemas sociales complicados; el cambio significativo se atiende a nivel de la interacción en sistemas.</p> <p>—Diseñando sistemas tecnológicos: el reto al diseñarlos es reconciliar las prioridades en factibilidad técnica, usabilidad funcional, lo que la gente desea que la tecnología haga y las demandas de uso específico del sitio.</p>	<p>En el contexto del apartado sobre Problemas perversos, Davis comenta: Esta tendencia aboga por que los profesionales del diseño y los estudiantes, ya sea, enmarcando problemas o resolviéndolos, identifiquen cuestiones y oportunidades relevantes en una situación y sugieran límites viables cuando las metas y alternativas no son claras. Los programas académicos que consistentemente les presentan a los estudiantes con problemas con requerimientos limitados y parámetros</p>

<p>continúa...</p> <p>TENDENCIA 1</p> <p>Problemas</p> <p>Complejos:</p> <p>“la tarea del diseño (...) es crear herramientas y sistemas a través de los cuales otros puedan crear sus propias experiencias”.</p>		<p>obvios no alcanzan para desarrollar estas habilidades. Cuando los docentes o los clientes definen las tareas inicialmente en términos de formato (cartel, sitio web o aplicación móvil, por ejemplo) --en ausencia de análisis que recomiende una forma tangible particular por encima de otras-- se asume que el formato “es el más adecuado” dentro de la gama completa de factores que conforman el problema. Dentro de tales definiciones la tarea de los estudiantes o practicantes es determinar los atributos físicos del objeto que les fue encargado, no las dimensiones desconocidas de un problema a nivel de sistemas; es una respuesta en busca de la pregunta (...) mucho del trabajo a resolver problemas a nivel de sistemas es análisis y planeación, no producción física.</p> <p>El reto para los programas de diseño en academias y universidades, por tanto, es contratar docentes que puedan enseñar a los estudiantes a innovar a un nivel de sistemas tecnológicos, más allá del uso de software, o que se asocien con tecnólogos que sean comprensivos respecto a las cuestiones de diseño.</p>
<p>TENDENCIA 2</p> <p>Agregación y curaduría.</p>	<p>—Diseño de servicio: la complejidad de la vida diaria demanda pensar en las comunicaciones, los productos, los ambientes y los servicios como ecosistemas que ayudan a las personas a alcanzar sus metas de forma más eficiente y efectiva. Diseñar una ecología de servicio busca influir en la totalidad de la experiencia.</p> <p>—<i>Crowdsourcing</i>: es un método para agregar las contribuciones de contenido de los usuarios de Internet sobre temas específicos, ejemplos, wikis, documentos que se producen colaborativamente. Wikipedia atrae actualmente 500 millones de visitantes. <i>Waze</i>, otro ejemplo por antonomasia.</p>	<p>En cursos masivos o en línea, los estudiantes seleccionan el contenido de un agregado de ofertas universitarias sin la obligación de adherirse a una estructura curricular o enfoque disciplinarios único. Los <i>briefs</i> de proyecto del profesorado pueden cerrar artificialmente el alcance de las investigaciones para los estudiantes universitarios de diseño. Al definir las tareas primordialmente por formato (sitios web, carteles, publicaciones, etc.) el profesorado enfoca la atención de los estudiantes en un rango estrecho de problemas apropiados para el formato. Cuando, por ejemplo, el <i>branding</i> se enseña como separado del servicio, los estudiantes pierden oportunidades para</p>

continúa... TENDENCIA 2 Agregación y curaduría.	<p>—Aprendizaje personalizado: El aprendizaje personalizado crea instrucción en función de las necesidades, preferencias e intereses de los individuos, ejemplo: MOOC's cursos masivos.</p>	<p>entender las relaciones variadas a largo plazo entre la gente y las compañías y organizaciones.</p>
TENDENCIA 3 Uniendo experiencias digitales y físicas.	<p>—<i>Click and collect</i>: los consumidores adquieren productos en línea para recogerlos en ubicaciones físicas.</p> <p>—Experiencias dentro de las tiendas: se pone cada vez más atención en la experiencia del usuario dentro de la tienda como una extensión más de la investigación que éste realiza previamente en líneas.</p> <p>—Realidad aumentada, virtual e híbrida: las aplicaciones prácticas de la realidad aumentada imponen textos e imágenes generadas por computadora sobre espacios en el mundo real/tiempo real.</p>	<p>Es importante para los estudiantes universitarios de diseño poner atención en el ciclo completo (por ejemplo, el que se crea de lo digital a lo físico, lo que juega tanto fuera como dentro del espacio físico) y entender que diseñar en función de la experiencia se trata realmente acerca de los comportamientos de las personas, no acerca de los objetos ni de los espacios.</p>
TENDENCIA 4 Los valores centrales importan.	<p>—Negocios orientados a los valores; corporaciones benéficas: existe una relación positiva entre el desempeño financiero de las corporaciones y su desempeño social; esto es, entre las ganancias y cómo una organización responde a las demandas sociales.</p> <p>—Diseño de innovación social: es una práctica cuya solución novedosa es más efectiva, eficiente y/o sostenible para un problema social.</p> <p>—Diseño transicional: es la práctica que propone la transición social guiada por el diseño hacia futuros más sostenibles. Examina interconexiones de complejos sistemas sociales, económicos, políticos y naturales, explicando la dinámica del cambio y retando las aproximaciones vigentes para resolver problemas.</p> <p>—Diseño para la equidad: prácticas que promuevan la escucha atenta por parte de los diseñadores, una que atienda muchas voces y que integren los principios de inclusividad en el diseño.</p>	<p>La investigación, por tanto, provee evidencia de que los valores centrales importan para moldear las actitudes y comportamientos de las personas, independientemente del estatus comercial de la organización (sea con fines de lucro o no). Esto sugiere que el diseño puede ser una fuerza para el cambio social más allá de aquellos proyectos etiquetados como "diseño para el bien". Cuando los profesores y universitarios asignan el valor de calificaciones basados únicamente con base en el contenido obvio del mensaje o de las propias solicitudes del cliente o la aproximación del diseñador, no sólo dejan fuera de vista la complejidad de los intimidantes problemas a nivel de sistemas sociales y ambientales subyacentes, sino que también ignoran el potencial de cada proyecto de diseño para "hacer el bien".</p>

<p>continúa... TENDENCIA 4 Los valores centrales importan.</p>		<p>“... los diseñadores juegan el rol de mediador y aproximaciones de participación sostenidas que piden prototipos como medios para alcanzar consensos”.</p> <p>“Heller también argumenta que la innovación social depende de redefinir las relaciones y ver conexiones inesperadas entre las cosas, no en diseñar artefactos o en el lenguaje superficial de las marcas”. Todas estas definiciones sugieren que los proyectos estudiantiles en programas universitarios deben aterrizar en el potencial para el impacto sostenible dentro de sistemas complejos, no simplemente por una utilidad material subjetivo el estatus <i>pro-bono</i> del proyecto.</p>
<p>TENDENCIA 5 Organizaciones resilientes.</p>	<p>—Cadena de valor: el diseño es actor en tres niveles de la cadena de valor: percepción de la gente del valor, coordinación de funciones y actividades dentro de la compañía y en generar una nueva visión de la categoría del producto o servicio en la industria.</p> <p>—Posicionamiento estratégico: la innovación tiene como objetivo lograr una ventaja sustentable sobre la competencia; el posicionamiento estratégico es ejecutar actividades diferentes a las de los rivales, o ejecutar actividades similares de maneras diferentes.</p> <p>—Innovación en el modelo de negocios: reúne las suposiciones de porqué se le paga a una compañía.</p> <p>—Innovación en la plataforma: reinventa o encuentra nuevas conexiones entre productos y servicios que hacen más fácil para los consumidores hacer cosas difíciles.</p> <p>—Innovación en la experiencia uso/ consumo: la investigación de diseño se refiere a cómo la gente usa y experimenta las ofertas de la organización. La investigación de mercados estudia demográficos y comportamientos de grupos para profundizar su conocimiento, mientras que la investigación de diseño usualmente</p>	<p>“Mientras que algunos de estos programas dicen producir diseñadores generalistas que pueden influir en las estrategias de negocios de nivel superior, no hay consenso en la educación superior respecto al contenido de los programas de licenciatura en diseño que preparen a sus egresados para trabajar en niveles ejecutivos”.</p> <p>Un estudio de la OCDE expresó satisfacción con el nivel de experiencias “en el contenido de los planes de estudio, pero dijeron que las universidades se quedaron cortas al desarrollar habilidades sociales no dominantes, tales como colaboración, comunicación y liderazgo”</p> <p>“Es posible que en la pedagogía de estudio de la educación en diseño atienda mejor algunas de estas habilidades altamente calificadas que otros campos, pero probablemente sólo dentro del simple y estrecho marco de resolución de problemas centrados en los objetos. Queda menos claro que la educación en diseño prepara a los estudiantes para la innovación ante retos complejos que tienen límites ambiguos y se evalúan con métricas más allá de las de su propio campo”.</p>

<p>continúa...</p> <p>TENDENCIA 5</p> <p>Organizaciones resilientes.</p>	<p>busca las preferencias y comportamientos de usuarios extremos.</p> <p>—Autenticidad de la marca: es la consistencia percibida entre los comportamientos dirigidos por valores de una compañía u organización y su representación en sus comunicaciones, productos y servicios, a saber: continuidad (que la marca sea leal a sí misma), credibilidad (que sea veraz con sus consumidores), integridad (motivada por el cuidado y la responsabilidad) y simbolismo (apoyar a los consumidores a ser auténticos para sí mismos).</p> <p>—Cambio: los diseñadores no están en el campo de los artefactos, están en el negocio de las consecuencias. diversidad, igualdad, equidad, privilegio, poder, ética.</p> <p>—<i>Design thinking</i>: los diseñadores deben prepararse para trabajar en estrategia de innovación a través del estudio profundo y/o experiencia profesional en proyectos con suficiente escala y complejidad.</p> <p>—Lenguaje: hablar y decodificar el lenguaje de negocios es el precio de entrada a la resolución de problemas de nivel organizacional.</p> <p>—Previsión: su fin debe ser gestionar la incertidumbre. Consiste en la detección temprana de cualquier cosa que podría causar problemas a la continuidad de los negocios, social o tecnológica. La previsión crea a gran escala entendimiento y apreciación de lo que viene, al observar las tendencias en indicadores de cambio físicos, sociales, culturales, políticos, tecnológicos y económicos.</p> <p>—Facilitación: un facilitador se concentra en cómo la gente participa en la planeación y no sólo en el contenido de la discusión (...) la tarea es educar a la organización acerca del diseño en un lenguaje simple mientras se entretiene continuamente la preocupación por alcanzar objetivos que todos han acordado. Los diseñadores deben demostrar inteligencia contextual- leyendo todos los recursos- necesarios para entender el proyecto, pero también mostrar humildad respecto a los que no saben.</p>	<p><i>Royal College of Art</i>, intitulada: <i>Diseño en educación en general</i>, El profesor Bruce Archer 1979: “describieron comportamientos característicos del diseñador como: atacar problemas mal definidos, adoptar aproximaciones enfocadas a soluciones para resolver problemas, involucrarse en nodos de pensamiento constructivo y basados en conjeturas y ocupar modelos visuales”. “Mientras que es tentador pensar en una educación amplia en diseño produce graduados con esta programación mental, nivelar esto con los negocios es otro asunto. (...) Los diseñadores deben prepararse para trabajar en estrategia de innovación a través del estudio profundo (a menudo a nivel posgrado) y/o experiencia profesional en proyectos con suficiente escala y complejidad”.</p> <p>“los diseñadores deben demostrar inteligencia contextual—leyendo todos los recursos necesarios para entender el proyecto—pero también mostrar humildad respecto a lo que no saben”.</p> <p>“Los estudiantes necesitan experiencias que desarrollen capacidades para escuchar de modo activo, hacer preguntas de modo eficiente y gestionar el tiempo. El profesorado debe impulsar que sus estudiantes se hagan responsables por construir y presentar argumentos lógicos y convincentes que sean exitosos en situaciones que incluyen a no diseñadores. Los estudiantes necesitan practicar para dirigir conversaciones que son inclusivas y que construyen entendimiento entre los diversos participantes tomando en cuenta tanto sentimientos como hechos. Deben aprender a ser puntos de inflexión cuando las presentaciones no están yendo bien o se quedan cortas, así como a estructurar historias coherentes en diversos modos para audiencias diferentes”.</p>
---	--	--

<p>continúa...</p> <p>TENDENCIA 5</p> <p>Organizaciones resilientes.</p>	<p>—Hacer prototipos: poner a prueba el diseño de servicios puede presentar retos. Hacer mapas de procesos y grabar video puede ayudar a los diseñadores a replicar el viaje del cliente, pero entender las motivaciones y expectativas del consumidor es más difícil (...) mediante técnicas de investigación representativas, los diseñadores diseñan <i>con</i> en vez de <i>para</i> la gente.</p>	<p>“La mayoría de los profesores de diseño clasifican las habilidades colaborativas como un aprendizaje muy importante, pero no hacen una distinción entre pertenencia y liderazgo dentro de los equipos, o entre el desempeño colaborativo y el éxito del producto al calificar a sus estudiantes”. “Los diseñadores deben resignarse a tener éxito sin crédito”.</p>
<p>TENDENCIA 6</p> <p>Hallar sentido en la economía de la información.</p>	<p>—Tecnologías dirigiendo la economía de la información: (refinería de datos). —Sensores: pantallas táctiles, sensores de humedad, movimiento, proximidad, etcétera. Están impresos en chips, y están siendo instalados por todos lados. —Internet de las cosas: se refiere a sensores y máquinas conectadas al internet. —Big data: Los métricos son el gran negocio, ejemplos, una computadora con propósitos especiales registra cada cambio que haces en sus parámetros, o bien, el auto promedio puede generar un terabyte de información al día. No todo va a la nube...todavía. —La nube: se refiere al procesamiento masivo y recursos de almacenamiento ofrecidos como servicios bajo demanda en línea, como Amazon, Google o Microsoft, quienes se han convertido en refinerías de datos con una gran capacidad de procesamiento de datos. —Inteligencia artificial (IA): se refiere a un rango de tecnologías de software, desde los métodos estadísticos comunes hasta las machine <i>learning</i> o <i>deep learning</i>. En esencia, los sistemas de IA buscan patrones, grupos de datos.</p>	<p>“La información se está convirtiendo en un recurso fundamental: material para diseñar. El arquitecto de software, Tim Misner, ha sugerido que definir qué información necesitaremos (a fin de diseñar la nueva generación de productos o para que un producto evolucione durante la operación) se volverá una parte clave del proceso de diseño. Del mismo modo, la inteligencia artificial se está convirtiendo en un recurso fundamental, material para diseñar. Encontrar oportunidades para hallar patrones y construir modelos se volverá también una parte clave del proceso de diseño. Un resultado serán nuevos modelos de interacción con computadoras, incluyendo interfaces que son más colaborativas y similares a tener una conversación con la gente”. El diseño debe desplazarse de la búsqueda de la simplicidad a abrazar la complejidad, el diseñador, de ser el experto en tomar las decisiones a ser un colaborador y facilitador; de la construcción directa a la construcción mediada, de lo ‘perfecto’ a los ‘suficientemente bueno por ahora’; del resultado más determinista al menos predecible y de un estado final completado a uno en permanente adaptación y crecimiento.</p>

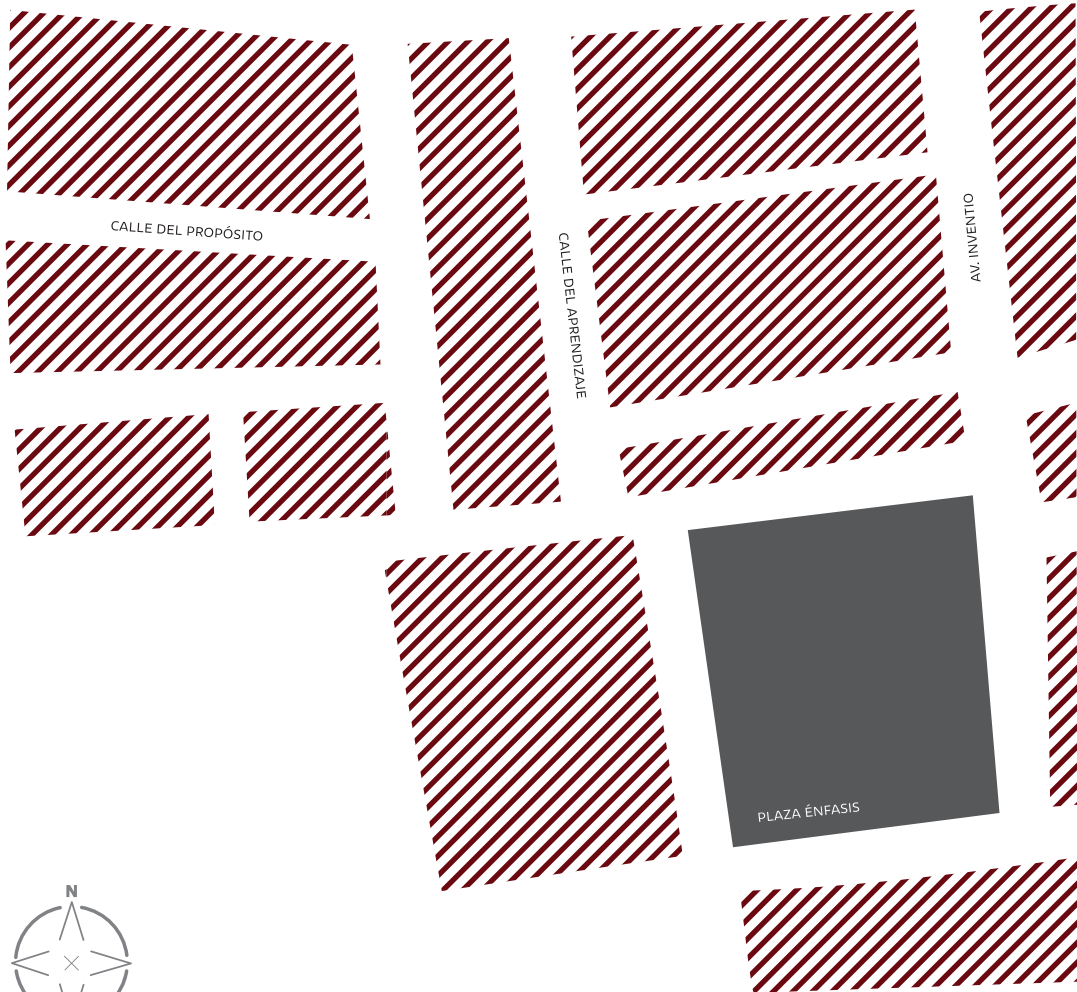
<p>TENDENCIA 7 Responsabilidad para anticipar resultados de Diseño.</p>	<p>—Investigación centrada en el usuario: los investigadores de diseño estudian patrones en lo que la gente de hecho hace en sus interacciones tanto con los sistemas como con los prototipos de nuevos productos; los usuarios actuales de tecnología quieren cada vez más ser productores de contenido y forma, “diseñadores” secundarios de los sistemas y servicios, más que adaptarse a su uso; las personas quieren diseñadoras de las actividades que son importantes y significativas para ellas, y consumidores solo en aquellas actividades rutinarias que consideran insignificantes. Descubrir qué es lo que la gente encuentra significativo es una tarea de la investigación en diseño.</p> <p>—Investigación académica: mientras algunas investigaciones de diseño son útiles para atender proyectos o condiciones específicas, otras buscan explicar la naturaleza fundamental de los fenómenos que son generalizables a través de una gran variedad de aplicaciones o contextos.</p>	<p>“...nueva y más ambiciosa agenda curricular que diferencie a los grados avanzados respecto a los estudios de licenciatura, (...) que prepare al profesorado para las demandas de la investigación docente en universidades y califique a los egresados para ocupar posiciones de liderazgo en despachos y compañías de diseño orientadas a la investigación (...) para alcanzar esta promesa los programas deben de tomar una aproximación sistemática a la enseñanza de métodos de investigación y ayudar a los estudiantes a delimitar investigaciones significativas” Norman “describe nuevas áreas de práctica más como la aplicación de ciencias sociales y del comportamiento, pero que desafortunadamente están bajo la dirección de diseñadores que piensan que saben pero no es así y que son inconscientes de sus propios sesgos y prejuicios”.</p> <p>“Más lejos aún, para muchos estudiantes y practicantes, la investigación es algo que sucede antes de diseñar, no durante el proceso de diseño y evaluación. Los estudiantes a menudo confunden investigar para proyectos con entender el objeto de comunicación, hacer búsquedas en internet y bibliotecas y no con la problemática de la audiencia y su contexto. Los investigadores de diseño examinan un número de aspectos importantes de la práctica, buscando conocimiento que pueda aplicarse a proyectos específicos y/o ser generalizado hacia el trabajo de campo:</p> <p>Cómo piensan los diseñadores.</p> <p>Qué necesita y quiere la gente (problemas de utilidad, usabilidad y deseabilidad: los roles que juegan la información, los productos y los servicios en las vidas de las personas).</p> <p>Lo que demanda el contexto (problemas de sustentabilidad, equidad social, apropiación cultural, factibilidad tecnológica y viabilidad económica).</p>
--	---	---

continúa... TENDENCIA 7 Responsabilidad para anticipar resultados de Diseño.		<p>Cómo se planea, produce y distribuye el diseño. (incluyendo a través de la historia y cultura).</p> <p>Métodos para estudiar estas cosas".</p> <p>"Mientras que estudiar las interacciones físicas y cognitivas de la gente con el diseño y su contexto de uso es importante, obtener perspectiva respecto a cómo sus motivos y comportamiento está conectados a sistemas complejos es central para diseñar para la experiencia humana".</p> <p>"Los avances más interesantes en muchas disciplinas, no sólo en el diseño, suceden en la intersección de distintos campos, cuando una profesión encuentra un conocimiento relevante en otra".</p>
---	--	--

El marco de la retórica para la educación superior del diseño
se terminó de imprimir en octubre de 2023
en los talleres de Navegante Arte Múltiple
y en Terminados Gráficos Cervantes,
en Guadalajara, Jalisco.

Para su formación se utilizó la tipografía
Bruna diseñada por Antonio Lechuga.

El tiraje fue de 200 ejemplares
más sobrantes de reposición.



CALLE DEL PROPÓSITO

CALLE DEL APRENDIZAJE

AV. INVENTIO

PLAZA ÉNFASIS



ISBN: 978-607-59334-4-3



9 786075 933443