

RETOS EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO:  
reflexiones desde la práctica docente



# RETOS EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO: reflexiones desde la práctica docente

Ricardo López-León  
Deyanira Bedolla Pereda  
*Coordinadores*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES



## RETOS EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO: reflexiones desde la práctica docente

Primera edición 2016

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria  
Aguascalientes, Ags., 20131  
[www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/)

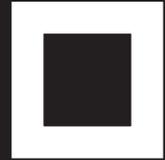
### *Coordinadores*

D.R. © Ricardo López-León  
Deyanira Bedolla Pereda

D.R. © Luis Rodríguez Morales  
Ricardo López-León  
Deyanira Bedolla Pereda  
Alma Rosa Real Paredes  
Mario Esparza Díaz de León  
Aarón Caballero Quiroz

ISBN 978-607-8457-58-8

Impreso y hecho en México  
*Made and printed in Mexico*



PRESENTACIÓN 07

DOCENCIA EN EL DISEÑO: FUERZAS Y TENSIONES 11

*Luis Rodríguez Morales*

LAS ONCE VARAS DE LA TEORÍA DEL DISEÑO 33

*Ricardo López-León*

CONSIDERACIONES PARA LA PLANEACIÓN 63  
DE ESTRATEGIAS HUMANIZANTES  
PARA LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO

*Deyanira Bedolla Pereda*

LOS NIVELES DEL MENSAJE VISUAL: 85  
MÁS ALLÁ DE DONIS A. DONDIS

*Alma Rosa Real Paredes*

ENTRE DISEÑOS. LA CONFIGURACION INTEGRAL 115  
DE UNA ESPACIALIDAD CONTEMPORÁNEA  
Y SU HABITAR INTERIOR

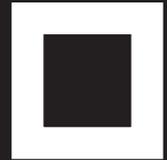
*Mario Esparza Díaz de León*

PRÁCTICAS APORÉTICAS O LA POSTERGACIÓN 135  
DE LA ENSEÑANZA EN DISEÑO

*Aarón Caballero Quiroz*



PRESENTACIÓN





Este libro es fruto del esfuerzo compartido entre dos grupos de investigación cuyo interés se centra en reflexionar en torno a las ideas, conceptos y significaciones que pueden derivar de las prácticas del diseño. Los resultados aquí reunidos comprenden reflexiones y cuestionamientos en torno a la educación del diseño que representa uno de los aspectos que influyen y determinan en gran medida las prácticas del diseño; todo ello a través de cuestionarlas, analizarlas y abundar en ellas originando que se mantengan, se legitimen y reproduzcan.

Dado que en México la profesión del diseño como programa de estudios ofertado por las universidades es relativamente nueva, los retos a los que se enfrenta son tan numerosos como sus áreas de aplicación, pues además, como disciplina, la práctica del diseño permanece en evolución constante como respuesta a un contexto cambiante. Por tanto, las prácticas docentes necesitarían mantenerse al mismo nivel y llevar el mismo ritmo de cambio, aunque a veces las mismas estructuras institucionales no lo contemplan o lo permitan; sin embargo, es a través de discusiones entre grupos de investigación como la que dio origen a este texto, que de alguna manera ello empieza a ser posible.

De este modo, las reflexiones aquí reunidas parten de la perspectiva de docentes de alguna de las disciplinas del diseño. Entre los participantes en este texto, algunos de ellos cuentan con una gran trayectoria y experiencia, y otros son menos experimentados. Las reuniones realizadas entre ambos cuerpos aca-

démicos (grupos de investigación avalados por una institución federal) sirvieron también para compartir experiencias y retos a los que como docentes nos hemos enfrentado. A partir de las discusiones e intercambios fue posible profundizar en los temas que se presentan en este libro con el objetivo de compartirlos con otros docentes de diseño, fomentar la reflexión, generar diálogos y plantear estrategias que nos permitan hacer frente a esos retos con el fin de mejorar la práctica de la docencia del diseño y, por lo tanto, de la disciplina misma.

En la reunión participaron los cuerpos académicos "Estudios Integrales de Diseño" por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y "Evaluación del Diseño Centrada en el Usuario" por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. Aunque no todos los temas presentados y discutidos se encuentran en este trabajo, cabe mencionar que las reflexiones que generaron sí contribuyeron activamente al desarrollo y profundización de los temas que se incluyen.

Dejamos en manos del lector un trabajo colectivo que presenta distintas inquietudes respecto a la docencia del diseño, retos por resolver y algunas preguntas aún sin respuesta, con el fin de motivar nuevas aportaciones al campo de una disciplina que construye y se construye de la vida cotidiana del individuo y las sociedades que conforma, y que, por lo tanto, está expuesta invariablemente a las nuevas necesidades y a los cambios que paulatinamente se dan en un contexto en constante evolución.

Ricardo López-León  
*Líder del C.A. Estudios Integrales de Diseño*  
*Universidad Autónoma de Aguascalientes*

Deyanira Bedolla Pereda  
*Líder del C.A. Evaluación del Diseño Centrada en el Usuario*  
*Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa*

DOCENCIA EN EL DISEÑO:  
FUERZASY TENSIONES



**Luis Rodríguez Morales**  
Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa



## **Abstract**

La docencia es un espacio en constante movimiento que busca dar respuesta a los cambios que se dan en distintos ámbitos para formar profesionales críticos y capaces de enfrentar nuevos retos. Pero quienes son responsables de los procesos docentes no pueden ser solamente reactivos ante estos cambios, también es necesario que sean proactivos.

En el presente texto se considera que la formulación de propuestas es resultado de una tensión que se genera entre las fuerzas del contexto y los objetivos e ideales propios de la docencia. Para analizar esta postura se presentan, en primera instancia, algunas de las fuerzas principales a partir del cambio paradigmático, cuyos efectos fueron evidentes desde las últimas décadas del siglo XX y que se han acentuado en el XXI. A partir de estas fuerzas se presentan las principales tensiones que se generan entre el contexto y los ideales u objetivos académicos que se crean de manera endógena en la docencia.

A modo de reflexión final se presenta una estructura para analizar estas tensiones y proponer ejes rectores.

*Palabras clave:* cambio, docencia, diseño.

## **Introducción**

El cambio en todos los órdenes es una constante en la evolución del conocimiento. En la actualidad, estos cambios se dan en todos los ámbitos al tiempo que su

naturaleza modifica conceptos y modos de ser de manera profunda y, por si esto fuera poco, se dan con una velocidad como nunca había ocurrido en la historia. Esto da por resultado que parecemos estar en un periodo crítico. Sin embargo, el concepto de crisis mismo parece dejar de tener sentido. Cuando hablamos de crisis, de manera implícita consideramos que hay un estado previo (de normalidad) que, por alguna razón, es modificado temporalmente y que una vez superado, llegaremos a otro estado “normal”, sin cambios ni crisis. Actualmente, parece que el cambio es lo único seguro, por lo que no hay “salida” a la crisis, lo que da origen al concepto de liquidez elaborado por Bauman:

Nos guste o no, por acción u omisión, todos estamos en movimiento. Lo estamos aunque físicamente permanezcamos en reposo: la inmovilidad no es una opción realista en un mundo de cambio permanente (Bauman, 2010: 8).

La situación actual, por tanto, puede ser caracterizada como volátil, incierta, cambiante y ambigua. Para analizar sus efectos en el ámbito de la docencia del diseño, en primera instancia se presentan aquellas fuerzas que están dentro de las más importantes en este proceso de cambio y posteriormente se analizan las tensiones que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Fuerzas**

Entendemos por *fuerzas* aquellas manifestaciones que surgen del contexto social, político, cultural, geográfico y económico y que se interrelacionan de múltiples maneras, generando un sistema complejo cuyos diversos estados son difíciles de predecir.

Algunas de estas fuerzas surgen del contexto y otras se generan desde el interior de la disciplina. El resultado de la interacción de estas fuerzas es un cambio paradigmático. Si bien resulta imposible describirlas en su totalidad, las más importantes se presentan a continuación.

## Fuerzas exógenas

Por fuerzas exógenas entendemos aquellas que tienen su origen en el contexto en el que se inscribe el diseño. Son fuerzas que se influyen unas a otras de una manera sistémica y compleja y, por ser contextuales, influyen no sólo al diseño sino a la sociedad en su conjunto.

**Globalización.** Si bien el intercambio de bienes y mercancías tiene una larga historia, es un proceso que a partir de la segunda mitad del siglo XX se ha acelerado, generando una visión diferente del mundo y de las relaciones entre naciones e individuos:

[...] Cualquier afirmación sobre la globalización implica tres aseveraciones: primera, que estamos dejando atrás lentamente la condición de nacionalidad moderna que se desarrolló gradualmente a partir del siglo XVIII; segunda, que nos estamos dirigiendo hacia una nueva condición de globalidad posmoderna; y tercera, que aún no alcanzamos este estado (Steger, 2009:9).

La globalización, por tanto, representa una nueva condición social caracterizada por múltiples interconexiones económicas, políticas, culturales y ambientales que, al fluir libremente entre los países, hacen que muchas de nuestras actuales barreras y fronteras adquieran una importancia cada vez menor al incrementarse el flujo del comercio y las transacciones financieras.

A su vez, esto da por resultado el gran crecimiento de poder de las corporaciones transnacionales y el protagonismo de instituciones internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este fenómeno ha impactado al diseño al modificar tanto los recursos productivos como el concepto de usuario que ahora adquiere una dimensión diversa, muy distinta del ideal que nos presentaba la modernidad.

**Unipolaridad política.** Al final de la Segunda Guerra Mundial se conformó un mundo dividido en dos grandes polos políticos y económicos. Por un lado, uno liberal y capitalista dominado en gran parte por los Estados Unidos de América (EUA) y, por otro, un conjunto de naciones controlado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que se centaban en una planificación central. Sin ser del todo cierto, estos dos polos representaban enfoques distintos sobre el progreso y el desarrollo de las naciones. Aquellas reunidas alrededor del polo capitalista –al menos en el imaginario popular– representaban una postura animada (entre otros aspectos) por la libertad de opinión, el libre tránsito y el consumo como algunos de los motores esenciales del bienestar económico, mientras que las naciones socialistas representaban la búsqueda de una sociedad igualitaria cuya planificación económica controlaba diversos aspectos de la producción y distribución de bienes, servicios y productos. En este sentido, es importante recordar que el paradigma del diseño moderno tiene fuertes ligas con los ideales socialistas, basta recordar la postura de William Morris, las ideas iniciales de Walter Gropius al fundar la Bauhaus y, de manera destacada, el ideario político de la HfG Ulm (Bonsiepe, 1995).

Con la disolución oficial de la URSS en 1991, entre otros efectos y de especial importancia para el diseño, surgió la supremacía de la ideología capitalista que enfatizaba aspectos tales como un intenso consumo, la aceptación

de los criterios a partir de estudios de los consumidores y el ofrecimiento de distintos modelos o diseños para un mismo satisfactor. Si bien es cierto que en círculos académicos subsiste –en cierta medida– la utopía fundacional del diseño moderno, también lo es que actualmente, en el ámbito empresarial, impera un enfoque que enfatiza la competitividad, la innovación y el consumo, más que ofrecer soluciones a necesidades de personas y de la sociedad.

**Crisis ambiental.** Cuando se dio la conformación definitiva del diseño moderno hacia la década de 1950, la sociedad en su conjunto no era consciente de la magnitud del impacto ambiental a lo largo del ciclo de vida de los productos. El primer llamado de atención en el ámbito del diseño lo dio Victor Papanek (Papanek, 1972). Si bien en su obra hay una crítica que hace énfasis en los aspectos del consumismo, formula un llamado a considerar la gran cantidad de objetos poco perdurables y que generan, en su desecho, un problema por la basura acumulada. A partir de esa obra, la conciencia del efecto de lo producido en el medio ambiente ha aumentado considerablemente. Ahora, al diseñar ya no es suficiente contemplar el uso de materiales o procesos menos dañinos, sino que además es necesario considerar la totalidad del ciclo de vida, desde el gasto energético en la obtención de materias primas, hasta el desecho de lo producido. Esta situación presenta un reto al diseño al generar fuertes tensiones entre lo deseable en términos de consumo y lo aceptable en términos ecológicos.

**Las TIC.** A partir de la década de 1980, la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha aumentado de una manera que nadie fue capaz de prever. Su presencia en la vida cotidiana de gran parte de los habitantes del planeta ha transformado desde la manera en que nos comunicamos hasta el modo de preparar nuestra comida. En el caso del diseño, el impacto se ha acelerado considerablemente. Hoy en día, la computadora y las tabletas son verdaderas herramientas que ayudan a lo largo de la totalidad del proceso de diseño y no sólo en la fase de dibujo, como en sus principios se

consideraba. Lo mismo podemos decir de los procesos de fabricación que van desde máquinas de control numérico hasta impresoras 3D que ofrecen una cantidad de oportunidades insospechadas.

El aprendizaje tradicional del diseño industrial incluía largas horas en el taller aprendiendo sobre máquinas y materiales, sus usos y posibilidades; se consideraba que la habilidad de manejar tales máquinas era una parte esencial de la formación. Debido a las TIC, esta postura es hoy cuestionada y la pregunta es si es más apropiado el aprendizaje de lenguajes de programación que permitan la interacción con las nuevas tecnologías. Éste es tan sólo un ejemplo del impacto de las TIC tanto en el ámbito de la docencia como en el del ejercicio profesional.

**Relevancia de las minorías.** Las distintas minorías (étnicas, culturales, económicas, sexuales, etcétera) adquieren cada día mayor importancia. Por ejemplo, la facilidad de acceso a personas con sillas de ruedas ha llevado a modificar nuestros espacios públicos y privados. La atención a las diversas minorías es una demanda creciente que dentro de la óptica de la racionalidad instrumental del diseño moderno no había sido contemplada. Esto ha modificado nuestra visión sobre el concepto de usuario, introduciendo la necesidad de nuevos métodos para analizar las necesidades de diversos grupos sociales que rebasan con creces el concepto que se tenía de “lo normal”.

**Complejidad de los problemas.** La actitud generalmente aceptada dentro del marco del diseño moderno fue que la actividad del diseñador se iniciaba ante la presentación de un problema específico (usualmente llamado *brief* en el ámbito profesional); sin embargo, dada la creciente complejidad de los problemas, hoy se considera que la actividad del diseñador debe iniciarse con el estudio de la problemática y no sólo del problema. Esto es mucho más que un juego retórico, pues demanda de los diseñadores, por un lado, la capacidad de trabajar interdisciplinariamente y, por otro, la necesidad de adquirir,

organizar y analizar información diversa. Esta complejidad es, en gran medida, resultado de la convergencia de algunos de los cambios ya mencionados. También es signo de cómo los diseñadores no se encuentran plenamente satisfechos con limitarse a ofrecer formas novedosas a los mismos problemas de siempre debido a la conciencia de que los problemas han cambiado. Así, por ejemplo, desarrollar un cierto producto ya no es solamente ofrecer una solución a una cierta necesidad del usuario, implica atender necesidades derivadas de la problemática ambiental, de los procesos de globalización y usar nuevas tecnologías. Este escenario obliga a repensar muchos de nuestros principios y métodos para poder enfrentar los nuevos retos.

Los mencionados son tan sólo algunos ejemplos de los cambios que desde las últimas décadas del siglo XX se han presentado en el contexto social, tecnológico, cultural y económico. También hay cambios que se originan desde el interior de la disciplina.

## Fuerzas endógenas

Por fuerzas endógenas entendemos aquellas que se dan desde el interior de la disciplina. Surgen ya sea por el dinamismo propio de los campos disciplinarios, o bien, como respuesta al impacto de la fuerzas exógenas. A continuación se presentan aquellas que por su impacto han modificado nuestro concepto de diseño; es claro que hay muchas más, pero la mayoría son discursos o tesis que, si bien enriquecen nuestras visiones, no las modifican sustancialmente (Rodríguez, 2013).

**Gestión.** Hacia la década de 1980 era evidente que los diseñadores, por regla general, quedaban fuera del ámbito de la toma de decisiones que eran las que en verdad posibilitaban no sólo el desarrollo de mejores productos,

sino también alcanzar ideales y proponer soluciones verdaderamente capaces de ayudar en el camino del desarrollo humano. En ese momento se argumentaba que los diseñadores se encargaban de recibir los problemas definidos y estructurados por los departamentos de mercadotecnia, por lo que se planteó la necesidad de que los diseñadores adquirieran conocimientos que les permitieran escalar hacia los puestos administrativos donde se formulaban los problemas y se tomaban las decisiones. Esta preocupación dio origen a la llamada Gestión del Diseño (*Design Management*), que busca la manera de integrar los conocimientos y habilidades propios de la administración al campo del diseño. Un ejemplo de los resultados de estos esfuerzos fue la fundación del *Design Management Institute* ([www.dmi.org](http://www.dmi.org)).

Al incursionar de manera decidida en el ámbito de la gestión surgieron diversos cuestionamientos. Así, por ejemplo, subsiste la discusión de si la gestión del diseño es una especialidad dentro de la disciplina o es un campo profesional distinto. Por otro lado, se generaron nuevas perspectivas en el ámbito profesional como el diseño estratégico o el diseño de servicios, que a su vez cuestionan al campo de la docencia al plantear la necesidad de otros conocimientos y habilidades, distintos de los que tradicionalmente se han cultivado desde la fundación de la Bauhaus en 1919.

**Problemas perversos.** En 1973, Horst Rittel y Melvin Webber publicaron un artículo que recibió poco interés en ese momento y fue dejado de lado por los diseñadores, pues la postura de estos autores era en cierta medida contraria a la del movimiento de los métodos proyectuales, entonces en apogeo. En dicho texto presentaban la idea de que, generalmente, los problemas de diseño y de planeación urbana son “perversos”<sup>1</sup> (Rittel y Weber, 1973) y, por lo

---

1 En inglés, los autores los llaman *Wicked Problems* y en su texto insisten en mantener este adjetivo, aduciendo que el comportamiento de tales problemas, desde la óptica de los siste-

tanto, es prácticamente imposible resolverlos con la sola ayuda de los métodos proyectuales tradicionales, centrados principalmente en el problema de la configuración de la forma. A grandes rasgos, las características de los problemas perversos, según Rittel y Webber, son:

- No es posible establecer de manera contundente la definición de un problema perverso.
- La solución a un problema perverso no es ni buena ni mala, sino tan sólo mejor o peor que otras.
- No puede haber una prueba de evaluación definitiva para un problema perverso.
- Cada problema perverso es esencialmente único.
- No hay oportunidad de aprender por medio de prueba-error, pues cada problema perverso es una operación única.
- Los problemas perversos no tienen un conjunto definido y numerable de posibles soluciones.
- La existencia de las discrepancias en los problemas perversos puede ser explicada de diversas maneras.
- No hay una regla para determinar cuándo se alcanza una solución a un problema perverso.
- El planificador social (diseñador) no puede equivocarse pues sus propuestas tienen un impacto inmediato.

Las ideas de Rittel han sido retomadas recientemente (Buchanan, 1992) debido a que ofrecen la posibilidad de analizar problemáticas complejas

---

mas, no corresponde a la de los “problemas mal definidos” (*ill defined problems*) ni a la de los “problemas domesticados” (*tamed problems*).

y además presentan una postura crítica ante los métodos proyectuales y establecen algunas de las limitaciones que éstos presentan, por lo que su impacto ha sido relevante en las reflexiones sobre la revisión de los problemas que actualmente se presentan a los diseñadores.

**Ampliación de la definición de diseño.** Otra propuesta que al tiempo de su publicación recibió poca atención en el ámbito del diseño, pero que en los últimos años ha sido reconocida como un ingrediente importante en las reflexiones sobre el impacto del diseño en la sociedad, así como en el análisis crítico de los métodos proyectuales, es la de Herbert Simon:

Diseña todo aquel que concibe un curso de acción que a partir de una situación dada alcance un desenlace ideal. La actividad intelectual de producir artefactos materiales no es radicalmente distinta de aquella de quien receta remedios para un paciente enfermo, ni la de quien concibe un nuevo plan de ventas para una compañía o una política de bienestar para un estado (Simon, 2006: 133).

Cuando Simon propuso que diseñar es pasar de un estado existente a uno ideal, abrió las puertas para el establecimiento de nuevos campos dentro del diseño puesto que la actividad intelectual de diseñar, según este autor, en esencia es la misma de quien desarrolla un nuevo producto o de quien formula una nueva empresa o bien genera un plan de negocios. Con base en estas consideraciones, el diseño ya no se centra en configurar una forma, sino en solucionar un problema. Gracias a esta postura hoy hablamos, por ejemplo, de diseño de servicios, independientemente de si esto nos lleva a una configuración formal.

Desde esta perspectiva, el proceso de diseño se centra más en la capacidad de ofrecer soluciones novedosas que en las habilidades de configuración formal, con lo que la creatividad, que tradicionalmente se consideraba una de

las habilidades cultivadas por los diseñadores, es considerada una capacidad que todos pueden desarrollar.

## Tensiones

Entendemos por *tensiones* el estado en que se encuentran diversos aspectos del diseño en el que confluyen diversas fuerzas (exógenas y endógenas) e inercias que subsisten desde la formación y consolidación del campo profesional del diseño en el siglo XIX. Estas fuerzas e inercias son inseparables y operan en ocasiones en sentidos opuestos unas a otras.

**Entre lo global y lo local.** Ésta es una dicotomía presente en el ámbito del diseño desde hace varias décadas y que se hizo especialmente presente en la década de 1980. Es una tensión de la que surgen preguntas tales como: ¿qué tanto debe el diseño en México atender a necesidades o tendencias globales?, ¿qué tanto debemos enfocarnos a resolver necesidades locales con recursos locales? Y, probablemente con mayor intensidad, se da el cuestionamiento sobre la identidad cultural: ¿debemos desarrollar una identidad propia en medio de un proceso de globalización? Durante la década de 1970 era común hablar de identidades nacionales en el diseño. Así, se mencionaba el diseño japonés al igual que el finlandés, el alemán, el italiano, etc. Hoy parece que esta tensión se ha relajado, sin embargo, es una pregunta que en países emergentes como México aún está presente en nuestras reflexiones.

**Entre el desarrollismo y el crecimiento.** El desarrollo es una de las aspiraciones presentes en las naciones y en las personas; sin embargo, es un concepto de difícil definición. En ocasiones, el desarrollo se confunde con imágenes de modernidad que no necesariamente conllevan un crecimiento verdadero y que generan una tendencia hacia el desarrollismo; es decir, se

centran en la búsqueda superficial de imágenes y no en satisfacer, a partir de un pensamiento autónomo, las verdaderas y auténticas necesidades que se nos presentan (Villoro, 1998).

**Entre lo individual y lo colectivo.** Las tecnologías actuales (como la impresión 3D o algunos sistemas de impresión) permiten producir objetos uno por uno y no solamente de manera masiva, como sucede con las tecnologías industriales. Muchos autores consideran que es ésta una de las características de la sociedad postindustrial (Cohen, 2007): que nos ofrece la posibilidad de generar soluciones personalizadas o “a la medida” de cada uno de los usuarios. Sin embargo, el diseño persiste en el análisis del “usuario” en un sentido industrial, es decir, masificado. La tensión entre personalizar o masificar es una cuestión que demanda mayores estudios y reflexiones.

**Incluir o personalizar.** Aunada a la tensión anterior se presenta la de incluir a distintos grupos sociales en las decisiones masificadas. Ésta es la cuestión del diseño incluyente que busca satisfacer las necesidades de personas discapacitadas dentro de las soluciones de diseño orientadas al uso general. La tecnología hoy nos plantea la posibilidad de proyectar y producir objetos para cada una de estas necesidades, mientras que el diseño incluyente surgió cuando esta tecnología aún no estaba disponible. ¿Cuál debe ser el enfoque? Por otro lado, la inclusión, hoy en día, no se circunscribe a personas con discapacidades físicas, sino que también contempla a otros grupos sociales que buscan su reconocimiento a pesar de optar por posturas diferentes a las habituales o más generalizadas. Éste es el caso de grupos con otras perspectivas, que van desde lo religioso hasta lo sexual, y otros modelos de educación o, incluso, de diversión.

**Interdisciplina y disciplina.** Si bien es cierto que ante la compleja situación actual es necesario impulsar que la formación profesional contemple marcos interdisciplinarios, también lo es que la sociedad aún requiere de profe-

sionistas con una sólida formación disciplinaria. Por tanto, es necesario buscar opciones y equilibrios entre estas posturas. Por ejemplo, las empresas y distintas organizaciones necesitan una imagen corporativa y ésta ha sido diseñada desde una óptica disciplinaria. ¿Es necesario, entonces, ser interdisciplinario para diseñar un logotipo? Lo mismo podemos argumentar sobre el diseño de productos industriales: ¿es necesario ser interdisciplinario para diseñar una vajilla, o un conjunto de mobiliario para el hogar? Sin duda habrá ocasiones en que la respuesta a esta pregunta sea positiva, pero muchas veces lo que se requiere es de un diseñador formado en su disciplina. Esta situación crea una tensión en las escuelas de diseño y en los profesionistas. ¿Cuál debe ser el eje rector? ¿En qué medida se debe adoptar una postura interdisciplinaria? Por otro lado, es necesario resaltar que la formación interdisciplinaria se ha propuesto para solucionar problemas complejos según la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos:

La investigación y la educación interdisciplinarias están inspiradas por la motivación de resolver problemas complejos [...] y dirige a los investigadores a descubrir las interfaces entre estas disciplinas.

En el campo del diseño y ante los problemas que se nos presentan aún estamos por definir cuáles deben ser las disciplinas que podrían concurrir en la solución de los mismos. Además de definir los campos concurrentes, es necesario desarrollar métodos de trabajo, interacción y evaluación. En cierta medida, aunada a esta tensión, se presenta la tendencia hacia el codiseño que, además de integrar otras disciplinas, busca que los usuarios formen parte de los equipos de trabajo. Todas estas cuestiones presentan retos que aún no se han enfrentado de manera organizada y rigurosa.

**Innovar.** Se ha planteado que la innovación es una necesidad no sólo para resolver las complejas problemáticas que se nos presentan, sino también

para estimular el crecimiento económico y empresarial. En el sentido que han adoptado las naciones que conforman la OCDE:

Las ideas sólo pueden resultar en innovaciones luego de que ellas se implementan como nuevos productos, servicios o procedimientos, que realmente encuentran una aplicación exitosa, imponiéndose en el mercado a través de la difusión. Innovación= Idea+Invención+Difusión (Müller, 2009:7).

Se considera que para alcanzar sus propósitos, los procesos de innovación deben contemplar al menos tres campos: tecnología, negocios y diseño, como se muestra en la siguiente figura:



Cada uno de estos campos tiene una responsabilidad central. Así, los negocios se ocupan de la viabilidad de las propuestas, la tecnología de su factibilidad y el diseño de su aceptación.

## Interrogantes

Las fuerzas mencionadas y las tensiones que generan dan lugar a diversas interrogantes que deberán ser atendidas tanto por instituciones educativas como por los profesionales dentro de su práctica. Es necesario plantearlas para poder encontrar algunos ejes rectores fundamentales que orienten las reflexiones que eventualmente desemboquen en respuestas o, al menos, en guías de acción.

**Computación o paquetería.** Desde la perspectiva de los empleadores, el acento está en el uso de paquetes de computación específicos; sin embargo, este conocimiento o habilidad tiende a ser obsoleto rápidamente, por lo que debería ponerse un mayor énfasis en conocimientos de computación o programación básica.

**Oficio o disciplina.** Otro cuestionamiento surge sobre la primacía del desarrollo de habilidades propias del oficio (dibujo, producción de prototipos, etc.) o de los conocimientos fundamentales de la disciplina. Usualmente esta interrogante se manifiesta como una dicotomía entre aprendizajes de carácter teórico y los de índole práctica.

**Resolver o explorar.** Ante la tendencia de desarrollar proyectos vinculados a situaciones “reales”, surge la pregunta de si es más importante que los alumnos acentúen el carácter exploratorio o experimental de sus propuestas o bien el de resolver problemas inmediatos. La solución constante de proyectos reales, si bien es una herramienta muy importante en la formación, parece hacer a un lado el desarrollo de conocimientos y habilidades propios de la exploración, incluso de proyectos “futuristas” pero que desarrollan capacidades de propuesta, y no sólo las de la respuesta a problemas inmediatos ligados a cuestiones de mercado o costos.

**Ecología o costos.** Aunado al cuestionamiento anterior se presenta la necesidad de explorar soluciones posibles, aunque actualmente no sean del

todo viables, en lo que se refiere a la problemática de sustentabilidad que se presenta en la actualidad.

## Ejes rectores

Ante los cuestionamientos anteriores se proponen los siguientes ejes rectores para proyectos de diseño que se deben insertar en el esquema presentado líneas arriba y que establece la interdisciplina entre aspectos tecnológicos, de negocios y el diseño. Las áreas que el diseño puede aportar a estas relaciones interdisciplinarias se ilustran en el siguiente esquema.



**La dimensión de lo útil.** Se refiere a la relación de lo diseñado con algunas de las problemáticas sociales que se presentan. En este eje rector se deben considerar aspectos como la sustentabilidad, el impacto cultural o la inclusión de grupos menos favorecidos o con discapacidades diversas. Esta dimensión, por lo tanto, se ubica dentro de la esfera social.

**La dimensión de lo preferible.** Se refiere a aquellos aspectos que hacen que un grupo social considere que una solución es “mejor” o “más adecuada” que otra. Este eje rector se ubica en la esfera de lo sociocultural e incluye aspectos como la estética de lo diseñado, el uso de técnicas retóricas y los análisis semióticos.

**La dimensión de lo usable.** Este eje rector se refiere al cuidadoso análisis de los factores que permiten a los usuarios interactuar con lo diseñado. Incluyen aspectos de ergonomía física y cognitiva, así como estudios sobre el *affordance*<sup>2</sup>, la legibilidad y la usabilidad en ambientes digitales. Esta dimensión se ubica dentro de la esfera de lo individual.

## Reflexiones finales

En el presente texto se presentan tres ejes rectores que pueden ayudar a enfocar el desarrollo de proyectos dentro de la compleja situación de transición en la que nos encontramos. La rapidez y velocidad de los cambios que se presentan hacen que nuestros conocimientos y guías tiendan a convertirse en obsoletos rápidamente.

A pesar de que continuamente se reconoce esta situación de cambio, subsisten, tanto en la práctica docente como en la profesional, inercias y resistencias al cambio que deben ser superadas. Por otro lado, la utilización de conceptos como interdisciplina o sustentabilidad usualmente se realiza de manera superficial o éstos se incluyen dentro de inercias que poco ayudan a la

---

2 En este caso tomamos el concepto de *affordance* desarrollado por Gibson (Gibson, 1977): “Posibilidad de una acción (disponible en el contexto) para un individuo, independientemente de la capacidad del individuo para percibir esta posibilidad.”

reflexión y actualización de nuestro desempeño docente. En no pocas ocasiones se escucha decir que “el diseño siempre ha sido interdisciplinario”, o bien, “el diseño siempre ha estado centrado en el usuario”. Este tipo de posturas debe dar paso a la reflexión y el análisis detallado de la situación actual para entender verdaderamente la profundidad de los cambios.

En muchas ocasiones resulta claro que se siguen usando y “enseñando” los mismos métodos y técnicas de hace años que no estimulan el trabajo en equipo o interdisciplinario y que tampoco admiten el estudio de los ejes rectores antes mencionados.

Es necesario un cambio de actitud que nos lleve a considerar a las actuales escuelas como centros de aprendizaje en donde tanto docentes como alumnos comparten un proceso continuo de actualización y reflexión que permita enfrentarnos a problemas nuevos ante los cuales la experiencia acumulada no es siempre nuestra mayor ventaja. La capacidad de adquirir y desarrollar nuevos conocimientos es, en realidad, el núcleo de la actividad docente.

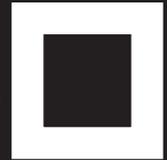
## Referencias

- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonsiepe, G. (1995). The Invisible Facets of the HfG Ulm, en *Design Issues*, Vol. 11, No. 2, Verano, pp. 11-20.
- Buchanan R. (1992) Wicked Problems in Design Thinking, en *Design Issues*, Vol. 8, No. 2, Primavera, 1992, pp. 5-21.
- Cohen, D. (2007). *Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gibson, J. (1977). The Theory of Affordances. En: Shaw & Bradsford (Eds). Ac-

- ting and Knowing*. Hillside USA: Lawrence Eribaum Associates.
- Müller, T. (2009). *Innovations Management*. Munich: Carl GmbH + Co.
- Papanek, V. (1972). *Design for the Real World. Human Ecology and Social Change*, Nueva York: Pantheon Books.
- Rittel, H. y Webber M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning, en *Policy Sciences* Vol. 4, Elsevier, pp.155-169.
- Rodríguez, L. (2013). El cambio paradigmático en el diseño: tesis y discursos. En: *H+D Habitat más Diseño*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Año 5, No 9, pp. 45-54.
- Simon, H. (2006). *Las ciencias de lo artificial*, México: UAM-Cuajimalpa/Editorial Comares.
- Steger, M. (2009). *Globalization*, Oxford: Oxford University Press.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM-Paidós.
- Design Management Institute en: [www.dmi.org](http://www.dmi.org), consultado en noviembre de 2015.



LAS ONCE VARAS  
DE LA TEORÍA DEL DISEÑO



**Ricardo López-León**  
Universidad Autónoma de Aguascalientes



## Abstract

Este documento representa un espacio de discusión respecto a once puntos de la teoría del diseño que por su complejidad han sido relegados como proyectos de investigación; sin embargo, por el rol que representan en la formación de profesionales del diseño, resulta urgente traerlos a la luz para plantear posibles rutas de desarrollo. La discusión que aquí se presenta será guiada mediante la revisión de distintos autores y sus aportaciones a cada uno de los puntos con el objetivo de colaborar en la construcción de un marco de referencia que pueda servir como punto de partida para futuros esfuerzos. Por lo tanto, el presente documento es una primera aproximación a la discusión de la teoría del diseño y de cómo ésta es interpretada y aplicada en programas educativos. El título del presente toma como metáfora la expresión cotidiana respecto a la camisa de once varas y lo complejo que resulta realizar aportaciones a la teoría del diseño; por ello, los once puntos aquí tratados refieren a las once varas de la camisa. Por último, la reflexión aquí dispuesta busca también despertar en docentes de diseño inquietudes y reflexiones en torno a su propia práctica docente.

*Palabras clave:* teoría, docencia, retos.

## Introducción

Existe una expresión bastante común en español que muy probablemente la mayoría de nosotros hemos escuchado: “No te metas en camisa de once varas”. El origen de la expresión es, de alguna manera, incierto. Las referencias disponibles en la web como la de Ortega Morán (2010) –que parece la más completa– y otras como Wikipedia<sup>3</sup> –con todas las imposibilidades de verificación que ello representa– atribuyen el uso de la frase a la época medieval en la que se mantenía la práctica de adopción de niños o personas en ceremonias en que los bastardos eran reconocidos como legítimos. Supuestamente, el ritual consistía en que el padre adoptivo debía pasar al nuevo miembro de la familia por la manga de una camisa especial para luego salir por el cuello, esto simbolizando un parto. Debo admitir que cuando yo escuché la frase, el contexto en el que me la decían indicaba que las varas armaban una camisa de fuerza o como una especie de corset. Es decir, no te metas a un lugar del que no puedas salir. Me sorprendió la referencia al proceso de meter a un niño por la manga de una camisa; sin embargo, ello puede resultar igual de complicado. La referencia a las varas en este caso es reconocida como una exageración, pues la camisa especial era una camisa ancha y las varas eran una forma de medir. Aunque en realidad la camisa no medía once varas, dado que una vara equivalía a 33 pulgadas, la expresión refería a que se trataba de una camisa bastante ancha.

Aun así, la camisa de once varas es bandera de la complicación en cualquier proyecto que se emprende. Todavía escucho en mi cabeza las palabras de maestros y de mi tutora –*no te metas en camisa de once varas*– cuando intentaba abordar algún aspecto complicado sobre áreas del diseño. Así, todos los inves-

---

3 [https://es.wikipedia.org/wiki/Meterse\\_en\\_camisa\\_de\\_once\\_varas](https://es.wikipedia.org/wiki/Meterse_en_camisa_de_once_varas)

tigadores aprendices nos vamos convirtiendo en escapistas, haciendo todo lo posible por no encontrarnos con alguna de las varas de la camisa y enredarnos en ella, hecho que significaría no salir jamás, nunca nacer, provocando precisamente que la teoría del diseño se convierta justo en eso: una camisa medida por cuestiones inabordables e indiscutibles que es preferible evitar. Tal vez sea ésta una de las razones por las que la teoría del diseño es un área poco desarrollada, poco iluminada y que, en ocasiones, tanto docentes como alumnos evitan, orientados y aconsejados siempre a trabajar sobre aspectos más concretos, menos complicados. Los investigadores, así, seguimos evitando la camisa, a la cual se continúan añadiendo más varas y es cada vez más ancha, más inabordable. Entonces, la camisa de once varas persiste ahí, sin parir nada, sin engendrar conocimiento que contribuya a la discusión de la teoría del diseño.

Utilizando esa metáfora, en este texto se pretende expresar lo complicado que resulta abordar la teoría del diseño dentro del contexto educativo. Sirva éste de invitación a los investigadores a pasar por la camisa de once varas, a entrar por las mangas, por el cuello o por donde se pueda, sin importar si salimos bien librados o no. Asimismo, este texto se convierte en un llamado al abandono del escapismo, una declaración, una marcha que pide ayuda: las varas en la teoría del diseño, deben discutirse.

A continuación se presentan once aspectos que podrían conformar las once varas de la teoría del diseño con el fin de despertar intereses y opiniones diversas, colaborar en la reflexión de los distintos puntos que tocan y motivar a colegas docentes e investigadores a proponer rutas de acción que impacten en la formación de los profesionales del diseño. Los puntos de vista aquí expuestos parten de las discusiones y aportaciones de los docentes participantes en el seminario así como también de la experiencia personal como docente de diseño en un contexto universitario muy particular. Por esta razón es posible que algunas de las perspectivas docentes no sean compartidas con la experiencia

del lector. Sin embargo, se espera que este texto colabore con la reflexión de distintas prácticas docentes.

## Vara 1: una teoría general del diseño

A partir de las discusiones en el seminario, gracias al cual se desarrollan las reflexiones que componen este libro, se considera necesario discutir si la teoría del diseño debería aspirar a ser una teoría general de los diseños y por qué. Dada la naturaleza del diseño y su capacidad para escabullirse y camuflarse con otras disciplinas, quizá sea más adecuado hablar de teorías del diseño, en plural, y no aspirar a una teoría general, pues el diseño se traslapa con la innovación, con la antropología, con la ingeniería; se diluye con la comunicación, con la psicología, con el lenguaje; incluso se confunde hasta con prácticas artesanales o artísticas. Por lo tanto, ¿por qué no hablar de teorías del diseño en vez de una teoría general del diseño? En ese sentido, quizá sí sea más fácil reconocer que en efecto hay propuestas interesantes que se han realizado desde y en colaboración con distintas disciplinas, produciendo, por ejemplo, corrientes como el *Design Management* (Borja de Mozota, 2003) que discute el conocimiento y prácticas del vínculo entre la administración y el diseño; *Interaction Design*<sup>4</sup>, que vincula informática y diseño gráfico; entre muchas otras. Así, la teoría de la forma, la teoría del color, la teoría de las sensaciones, etc., podrían generar un compendio que armaría la teoría del diseño, observándolo en su hábitat natural, entremezclado con teorías de percepción, anatomía, sociología, entre otras.

---

4 Sitio oficial de la Interaction Design Foundation que ofrece de forma gratuita literatura sobre el tema <https://www.interaction-design.org/literature>.

La generalización de la teoría del diseño tiene impacto también en la docencia del diseño; por un lado, cuando los planes de estudio cuentan con asignaturas como Teoría del Diseño I, II y III, es decir, manifestaciones de una teoría general seriada; por otro lado, cuando se colocan estas teorías seriadas al inicio de la currícula con la idea de que el estudiante primero conozca de manera general los aspectos teóricos del diseño y luego los prácticos. Éstas son algunas consecuencias de tener una perspectiva general de la teoría que impacta en la docencia del diseño.

Un ejemplo similar que podemos extrapolar al contexto de la teoría del diseño se puede tomar del *Tratado de semiótica general* de Umberto Eco (1976). Desde la premisa de que, si existían semióticas particulares como semiótica de la música, semiótica del lenguaje, semiótica visual, zoosemiótica, en teoría, por lo tanto, debía existir una semiótica general. Independientemente de que este reconocido autor, lograra o no en su texto construir una teoría semiótica general abarcando aspectos que todas las semióticas particulares comparten, podría discutirse si dicho tratado tuvo la trascendencia esperada. Es decir, convendría revisar cuáles fueron los esfuerzos que se emprendieron después del mismo buscando la continuación en el desarrollo de una semiótica general; en cambio, la aparición de nuevas teorías semióticas particulares continuó en aumento. En el caso del diseño, la propuesta de Juan Acha (1995), *Introducción a la teoría de los diseños* debe discutirse desde la misma óptica: ¿qué tan necesaria es, pues, una teoría general del o los diseños?, ¿con qué objetivo se buscaría emprender tal empresa?, ¿significaría ésta algún beneficio para la educación del diseño, para los docentes y los estudiantes? Estas preguntas aún permanecen abiertas para que colegas investigadores las consideren.

## Vara 2: la teoría produce textos

Este punto impacta en la educación del diseño de dos maneras. La primera es que todas las clases de teoría deben, por naturaleza, producir textos. Es decir que las prácticas teóricas del diseño se enfocan en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Por oposición, como se estila en muchas currículas actuales, los talleres no producen textos sino objetos, imágenes, espacios. La discusión en este apartado puede reflexionar sobre el hecho de que las clases de teoría también pueden desarrollar otro tipo de productos como son imágenes. En otros trabajos (López-León, 2015) he explorado la posibilidad de desarrollar fotografías a partir de la discusión de textos y los resultados muestran que los estudiantes se motivan más con esta dinámica y, por ende, se involucran más en la discusión. Al mismo tiempo, el desarrollo de la capacidad de leer y escribir textos argumentativos sobre el diseño no debería recaer exclusivamente sobre las clases de teoría, pues al ser una competencia profesional, los talleres también son responsables de desarrollarla.

La segunda manera en que este punto impacta en la educación del diseño es que todo lo escrito es teoría. Así, por experiencia muy particular, puedo afirmar que existen prácticas en la docencia del diseño en que se toman textos escritos –como manuales o comandos de *software* especializados de diseño– y se hace que los alumnos los aprendan. Por supuesto, se refieren a tal práctica como la revisión de la teoría. También me ha tocado que cuando en algunos ejercicios se le pide a los estudiantes un reporte de investigación de usuarios, ellos mismos se refieren al texto producido como teoría.

En otras palabras, conviene reflexionar que no todo lo que se escribe es teoría, ni toda la teoría tendría la obligación de escribirse. Un ejemplo de ello es el libro de John Berger (1972), *Modos de ver*, en el cual se menciona que el libro es una compilación de ensayos y que algunos de los mismos son ensayos

escritos y otros son ensayos visuales. El autor recalca que algunos ensayos visuales no van acompañados de ningún texto, pues la reflexión debería darse a partir de la interpretación de las imágenes. Existen, además, otros problemas que se cruzan en este punto con las habilidades de lectoescritura. El énfasis en que la evidencia de conocimiento teórico se centre en manifestaciones verbales o escritas tiene más implicaciones. Por un lado, que por lo general el programa curricular no cuenta con una estructura que promueva el desarrollo de dichas habilidades (Exley, 2008), por lo que las evidencias de ese conocimiento que el estudiante podría presentar serían muy pobres; por otro lado, algunos estudios (Allden y Pollock, 2011) han logrado identificar un alto porcentaje de estudiantes de diseño con algún grado de dislexia, lo que hace suponer que dichos perfiles se inclinan por las carreras de diseño por el tipo de proceso de pensamiento que se requiere, pero que al enfrentarse a procesos de evidencia verbal o escrita de aprendizaje, les cuesta aún más trabajo desarrollarla y, por lo tanto, se sienten frustrados y sin motivación. Estos dos aspectos, es decir, un plan curricular sin espacios para el desarrollo de habilidades lingüísticas y estudiantes con perfiles que requieren aún mayor esfuerzo para desarrollarlas, invitan a preguntarnos si la enseñanza de la teoría del diseño debería estar condicionada al uso exclusivo de algún tipo de lenguaje. ¿Podrían explorarse otras formas de evidenciar el aprendizaje además de a través de ensayos, reflexiones y discusión?

### **Vara 3: la teoría y la realidad**

Una de las preguntas iniciales que motivaron este recorrido buscaba responder qué es la teoría. La palabra viene del griego θεωρειν que significa *contemplar*. Por tanto, de acuerdo con este origen, la observación es una práctica

elemental de la producción de la teoría. Sin embargo, también conviene llevar la pregunta más allá y tratar de identificar qué es eso que se observa.

Una palabra que suele vincularse con la teoría y la observación es la realidad, por lo que la teoría puede entenderse como una: "explicación sistemática de determinados aspectos de la realidad".<sup>5</sup> Pero la realidad también es una palabra difícil de asir y, por lo tanto, de relacionar con el diseño si entendemos por realidad: "un modo de ser de las cosas en tanto existen fuera de la mente humana o independiente de ella" (Abbagnano, 1963). Este punto nos invita entonces a reflexionar sobre la ubicación del diseño y, por lo tanto, sobre la definición del mismo, pues de ello dependerá tomar postura sobre si el diseño es una realidad que puede ser observable y así susceptible para la producción de teoría. ¿Qué es el diseño? ¿El diseño puede ser considerado como una realidad? ¿Existe el diseño dentro o fuera de la mente del diseñador?

Si pensamos en el diseño como un proceso exomental a través del cual se producen sistemáticamente objetos, imágenes y espacios, entonces dicho proceso puede ser observable como realidad y puede generar conocimiento propio. En cambio, si se determina que el diseño es un proceso endomental a través del cual el diseñador identifica necesidades y soluciona problemas o que es un proceso creativo de alta actividad mental, entonces el diseño no podría ser una realidad observable. En otras palabras y de acuerdo a lo aquí expuesto, si el diseño es una actividad que sucede principalmente en la mente del diseñador, no puede ser una realidad y, por lo tanto, no es observable ni susceptible de generar conocimiento teórico. Sin embargo, en mi opinión, dichos procesos mentales que se pueden entender como diseño vienen a transformar esa realidad observable. Mendoza y Matyók (2013), por ejemplo,

---

5 Tomada del *Diccionario Soviético de Filosofía*, disponible en: <http://www.filosofia.org/enc/ros/teoo.htm>.

señalan que el diseño es un proceso de conversión, es convertir en algo más que un estado del ser y, como tal, es inherentemente transformativo. En ese sentido y siguiendo a Findelli (2001), el diseño puede ser visto como un agente que interviene en un sistema o estado "A" de la realidad para transformarlo en un estado "B". Desde esta perspectiva, ¿podría desarrollarse una teoría del diseño que colabore en observar o explicar cómo se transforma la realidad? En este último punto estamos tocando las puertas de las fronteras con el construccionismo social (Berger y Luckman, 1976), donde el diseño puede ser visto también como uno de los principales agentes que construyen la realidad. ¿Puede el construccionismo social aportar otro enfoque al desarrollo de la teoría del diseño? ¿Qué ventajas tendría que emprender tal empresa? ¿Podrían observarse aspectos de la práctica del diseño que no han sido identificados hasta ahora? Así, retomando la definición de teoría aquí expuesta, una tendencia con la dirección planteada definiría la teoría del diseño como una explicación sistemática de procesos que transforman la realidad en determinados aspectos. ¿Puede esta definición ofrecer nuevas perspectivas para construir teoría del diseño?

#### **Vara 4: la teoría y la historia**

Otra discusión pendiente es sobre si la historia del diseño puede ser considerada como teoría. Ésta es una práctica difícil de delimitar y de identificar, incluso para poder distinguir aquellos casos en los que la historia del diseño sirve como teoría y aquellos otros en los que no. Basta con revisar algunas publicaciones que reflexionan sobre cómo involucrar estudiantes en actividades que los lleven a discutir aspectos de la teoría del diseño y parten de casos históricos (Winter, 2004). Si tomamos la reflexión anterior en donde el diseño no es una

realidad sino que éste transforma la realidad y donde, por lo tanto, la teoría del diseño podría abordar cómo esa realidad es transformada y construida, la historia del diseño puede ser considerada como teoría si se revisan aquellos casos de transformación de la realidad y la manera en que ello ocurrió. En cambio, será muy difícil que la discusión de una línea de tiempo donde el énfasis se ponga meramente en los distintos estilos y materiales utilizados pueda trascender como una de las teorías del diseño, ya que los estilos y los materiales también responden a una realidad particular.

Dado que el diseño nunca ha estado desvinculado de las interacciones sociales y en una gran mayoría de sus manifestaciones se encuentra anidado en la vida cotidiana, puede representar una traición a la práctica misma del diseño desvincularlo de esos atributos para resaltar únicamente sus capacidades expresivas. Incluso las prácticas del diseño en que el objetivo de las piezas producidas es formar parte de una exhibición en museos o galerías, están vinculadas a procesos políticos y de legitimación de la práctica, aspectos que deberían mantenerse a la luz cuando se intenta aportar a la historia del diseño. Kjetil Fallan (2010) titula su libro *Design History: Understanding Theory and Method*, vinculando claramente la teoría y la historia, y de acuerdo con la reseña de Robey (2012), en él se realiza una reflexión de la disciplina misma, es decir, de la historia del diseño. En ésta, se critica la tendencia analítica y no-histórica de privilegiar objetos cuasi artísticos para construir la historia del diseño.

Este apartado, entonces, invita a la reflexión sobre si se pueden discutir casos históricos del diseño como parte del programa de las materias de teoría. ¿Desde qué óptica sería válido hacerlo? ¿Con qué objetivos se traen a la luz manifestaciones del pasado?

## Vara 5: la teoría y los fundamentos básicos

Wucious Wong (1995) y Donis A. Dondis (1995) son referentes obligados en los cursos de Teoría del Diseño en los primeros semestres en programas de Diseño Gráfico. Este enfoque o perspectiva teórica establece los fundamentos básicos que se centran en teorías de la percepción. Se trabajan atributos de la imagen como ritmo, equilibrio, tensión, contraste, textura, color, composición, entre otros [Millman (2009), por ejemplo, incluye el estilo como uno de los principios básicos]. En otras palabras, se presenta la teoría del diseño como el conocimiento existente sobre la manipulación de elementos y las relaciones que se establecen entre los mismos, de acuerdo con la percepción. La teoría de fundamentos básicos se centra en la descripción de elementos del diseño gráfico y sus relaciones entre sí: la sintaxis, en palabras de Morris (1985). Al mismo tiempo, algunos programas de diseño optan por tomar estos libros como base para el modelo curricular, fragmentando aún más el conocimiento. Algunas asignaturas orientadas a la representación de la forma, otras orientadas al trabajo con tipografía, otras con color, etc. Así, el estudiante avanza por el mapa curricular con un conocimiento y práctica fragmentados, pues en tipografía se centró sólo en tipografía y, por lo tanto, sus ejercicios se dan también en fragmentos que luego cuesta integrar. El conocimiento del diseño se enseña fragmentado en sus elementos, fragmentado también de la sociedad en la que se produce y fragmentado de los problemas que a ésta le aquejan. La percepción, en cambio, nunca es fragmentada, por lo que convendría cuestionar cómo y cuándo se enseñan los fundamentos básicos del diseño.

La reflexión anterior parte de la experiencia personal como estudiante de diseño—pues el conocimiento me fue transmitido de manera fragmentada—y también como profesor, pues al impartir clase en el último año universitario fue evidente para mí, como para otros maestros con los que he compartido

clase, que los estudiantes aún cargaban con problemas sobre el manejo de elementos. Por ejemplo, la proporción entre unos y otros elementos al ser integrados en una sola imagen suele ser descuidada. Quizá en este punto resulte sencillo culpar a los maestros que impartieron las clases donde se enseñan los fundamentos básicos; sin embargo, tal vez el problema esté en la forma en la que éstos se fragmentan en el programa curricular. En una ocasión decidí tomar la clase de tipografía con la idea de probar algunos ejercicios menos fragmentarios con los estudiantes. En la primera parte de la clase se trabajó con técnicas caligráficas en donde se privilegia el dominio de la técnica sin prestar importancia al contenido de los mensajes. El experimento consistió en que ensayaran la letra, pero que diseñaran un mensaje con una imagen de apoyo. El acuerdo en ese momento fue utilizar imágenes de grupos de música que les gustaran a los estudiantes. Al elegir la imagen, el estudiante tenía también que decidir si la colocaría de fondo, en la parte superior, inferior o en los costados. Al mismo tiempo, debía trabajar un tamaño de la caligrafía acorde al tamaño de la imagen que pensaba utilizar. Los resultados fueron interesantes pues, aunque en su mayoría no mostraban una destreza técnica digna de admirarse, sí evidenciaron una toma de decisiones respecto a tamaño y posición y las relaciones que se establecen entre estos elementos.

En otro ejercicio, con la misma idea de no fragmentar la experiencia del estudiante, se les pidió que salieran a la calle y rediseñaran para los vendedores ambulantes. Por tanto, había que entrevistar, conocer al otro, acercarse y, a través de la tipografía, buscar la solución óptima. De igual manera, aunque los ejercicios no eran visualmente espectaculares, sí estaban integrados en una realidad social. Experiencias como ésta, sin duda, otorgan otra perspectiva al estudiante de su rol como diseñador en la sociedad.

Las preguntas que surgen a partir de estas experiencias cuestionan: ¿de qué otra manera podemos enseñar los fundamentos básicos sin fragmentarlos

tanto? ¿El usuario o audiencia podría considerarse como uno de los fundamentos básicos del diseño? ¿Qué otros fundamentos básicos podemos encontrar además de los tomados de la teoría de la percepción?

## **Vara 6: la teoría y los métodos**

“No puedes sostener un diseño en tu mano, no es una cosa, es un proceso, es un modo de pensar” (Gill, citado en Ambrose y Harris, 2010: 6). Ésta es otra área en la que se ha buscado la generación de conocimiento: entender más a profundidad el proceso de diseño. La cantidad de libros que han surgido que reflexionan sobre dicho proceso es tal que pareciera que aún hay mucho que comprender sobre el mismo o, al menos, discutir. Sin embargo, es muy rara la ocasión en la que un nuevo libro sobre metodología del diseño (o incluso sobre fundamentos revisados en la sección anterior) toma como punto de partida aportes previos que hubieran aparecido en otros trabajos. Esto, al mismo tiempo, ha impedido o, al menos, retrasado la conformación de acuerdos en las disciplinas del diseño, pues los autores no se preocupan por realizar una metodología, es decir, un estudio de los métodos (Rodríguez, 2004). Sin esta revisión resulta más complicado identificar cuál es el aporte de cada nuevo texto o cuáles son las necesidades que éste o estos nuevos métodos satisfacen y que los anteriores no logran.

La revisión como la que hace Rodríguez (2004) resulta fundamental en el ejercicio de la docencia del diseño. Cuando el estudiante revisa las causas que dieron origen a distintos métodos de diseño puede reconocer, al mismo tiempo, fuerzas actuales que podrían estar incidiendo o incluso deberían incidir en su propio método de diseño. Al mismo tiempo, puede darse la posibilidad de que la planta docente dentro de un mismo programa de estudios

tenga o enseñe métodos distintos. El estudiante entonces debería poseer la capacidad de reconocer por qué pueden existir tales diferencias y las ventajas que cada una le ofrece para luego tomar sus propias decisiones. Las reflexiones que pueden surgir de tomar en cuenta una teoría de los métodos en torno a la docencia giran en torno a las capacidades o habilidades que éstos desarrollan en los estudiantes de diseño. ¿Los métodos de diseño utilizados en clase responden a las necesidades contemporáneas? ¿Forman en el estudiante la capacidad de adaptación a los nuevos retos? ¿Colaboran en la toma de decisiones? ¿Motivan un rol activo del estudiante como líder de proyecto y no sólo como ejecutante?

### **Vara 7: la teoría inútil**

En un periódico estudiantil armado para un evento, participé con una pequeña reflexión sobre la utilidad de la teoría, la cual me permito retomar para este documento. En aquella ocasión pedía al lector viajar al pasado a la era de Copérnico y Galileo Galilei, imaginando que caminado por ahí ambos tropiezan con un agricultor y le dicen: "Oiga, ¿sabía usted que el sol no sale y se mete todos los días, sino que es la Tierra la que gira? Seguramente el agricultor respondería: "¿Y eso de qué me va servir?"

A pesar de la teoría heliocéntrica, casi 500 años después, nuestra expresión cotidiana suele ser: ya salió el sol. ¿No se supone que ya todos sabemos que el sol no sale ni se pone, sino que la Tierra gira? Comprender ese aspecto no ha servido para modificar nuestra conducta, pero sí para conocer y reflexionar sobre nuestra posición en el universo y el papel que desempeñamos.

A menudo los estudiantes suelen tomar sólo el conocimiento técnico como teórico. Efectivamente al agricultor no le sirve de nada saber que la Tie-

rra gira, él espera conocimiento sobre procedimientos, dónde y cómo plantar, en qué temporada, cuánto de agua, etc., y no necesita la teoría heliocéntrica para mejorar su técnica. De igual manera, a muchos estudiantes del diseño no les importa una teoría del diseño que no aporte una aplicación clara, pues desean mejorar sus técnicas de representación, su calidad estilística, acelerar sus procesos, etc. En la actualidad, el conocimiento técnico es fácil de adquirir, está en tutoriales, en manuales, en libros, en videos, en internet, se puede pasar de boca en boca por maestros que dominan una técnica, por eso han surgido escuelas que ofrecen carreras de Diseño en sólo uno o dos años. Comandos para el *software*, bancos de imágenes, tabletas, filtros, *mockups*, etcétera, son herramientas que ayudan a perfeccionar la técnica. El estudiante se sumerge en un ciclo en el que cada vez quiere más conocimiento y que sea más aplicable, no desea “perder el tiempo” en cosas que no le van a servir o a las que no puede encontrar una aplicación directa a su práctica.

Crawford (s.f) propone el término “useless design” o diseño inútil como una estrategia pedagógica que responde a ese fetichismo técnico. El diseño inútil, reconocido por el autor como una pedagogía de riesgo, somete a los estudiantes a ejercicios en los que no aprenderán ninguna habilidad de uso profesional, ni producirán conocimiento aplicativo, pero en palabras del autor “los hace pensar profundamente acerca de los procesos, reflexionar sobre por qué hacen las cosas que hacen en vez de medir su éxito realizando una aplicación práctica”. El diseño inútil, según el autor, ayuda a los estudiantes a bajar la velocidad y a enfocarse tanto en aspectos que son familiares como en los que son ajenos en el proceso en el que algo se hace (como cortar madera). Como propuesta pedagógica, el diseño inútil parece ayudar al estudiante a salir de la zona de confort y poner atención en cada uno de sus pasos. Cuando hay un alto riesgo de fallar, el estudiante tiende a irse con más cautela, lo que implica una actitud distinta durante ese ejercicio y esa clase. La propuesta de Craw-

ford, sin duda, invita también a reflexionar sobre las prácticas educativas y el privilegio del funcionalismo en los proyectos de diseño.<sup>6</sup>

¿Qué tan pertinente es una teoría inútil en el sentido aquí expuesto? ¿Qué tan necesario es que el diseñador reflexione sobre el lugar que ocupa en la sociedad, sobre la importancia e impacto que tiene su práctica de diseño en la alteración y transformación de la vida cotidiana? ¿Puede la teoría colaborar a que el diseñador comprenda que sus productos de diseño no son el centro del universo sino que son parte de algo más grande? ¿En qué beneficiaría una teoría como ésta a la disciplina? Éstas y otras preguntas permiten imaginar por qué a muchos estudiantes no les gusta la teoría, pues es más fácil y atractivo producir algunas piezas de diseño que dialogar con alguien que tiene un punto de vista distinto.

### Vara 8: la teoría y la práctica

El punto anterior sobre la teoría inútil nos lleva a cuestionarnos justo lo opuesto, es decir, ¿si puede existir una teoría *inútil* del diseño, puede existir una teoría útil? Se pueden encontrar algunos esfuerzos por recopilar experiencias o reflexiones que desde la práctica del diseño buscan colaborar en la comprensión del mismo. Entre éstos hay de todo tipo, que van desde recopilaciones tipo catálogo de casos prácticos, hasta casos de estudio que muestran resultados exitosos de piezas de diseño. Algunos de éstos mues-

---

6 Según Sampieri (*et. al*, 2003) entre las funciones de la teoría se identifican: explicar, decir por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno; sistematizar o dar orden al conocimiento; predecir cómo se va manifestar un fenómeno. Como es evidente, esto nada tiene que ver con el conocimiento técnico aplicable a procesos.

tran detalles sobre los procesos. También hay otros que invitan a diseñadores exitosos a reflexionar sobre distintas temáticas, como el de Millman (2009) o el de Lupton (2009: 6). De acuerdo a la autora, este libro busca “explorar los propósitos sociales y estéticos de la práctica del diseño”. Según ella, la teoría se trata de preguntar por qué: “el proceso de convertirse en diseñador está enfocado principalmente en el cómo; cómo usar el software, cómo resolver problemas”, pero no nos preguntamos por qué tenemos estos objetivos. Cunliffe (2005) discute una reflexión parecida y rastrea esta forma de enseñar y de pensar a los orígenes del pensamiento moderno. Partiendo de la propuesta de Wittgenstein (1967), la distinción se centra entre *knowing how* (saber cómo) que se refiere principalmente a conocimiento procedimental, y *knowing that* (saber qué) referido a conocimiento declarativo, en el que se reflexiona sobre el significado y los roles de las prácticas artísticas y del diseño en la sociedad. El énfasis entre una u otra también trae consecuencias en la enseñanza del diseño y las evidencias de aprendizaje que se presentan en clase para evaluar a los estudiantes.

Independientemente de que las reflexiones desde la práctica ofrezcan o no luz a la comprensión del proceso de diseño, sin duda éste y otros trabajos dejan ver que algo sucede en la práctica del diseño que siembra en el diseñador una urgencia por compartirlo. Es decir, hay algo que el diseñador descubre en la práctica que no había descubierto en su formación, algo que quizá le genera nuevos procesos cognitivos, o un nivel de pensamiento más avanzado desde donde siente que puede generar conocimiento y la importancia de compartirlo. Ese algo representa un reto para la educación del diseño en todos sus campos; para los programas de estudio y planes curriculares, para los programas de prácticas profesionales, para los docentes y su planeación de materias y ejercicios, para los estudiantes que buscan involucrarse en actividades extracurriculares.

Gemma Barton (2015) realizó un estudio sobre las tendencias o el futuro de la educación. Aunque centrada en la arquitectura, analiza algunas de las propuestas más innovadoras sobre la enseñanza. Su estudio trae a la luz la *London School of Architecture*, en la que estudiantes del primer año toman clase insertos en empresas relacionadas con la práctica. La red de empresas en las que los estudiantes pueden “tomar clase” asciende a 30 o al menos así lo enlista su página web.<sup>7</sup> Así, el estudiante no sólo aprende del tutor o docente, sino también de sus compañeros de trabajo quienes ya estarán insertos en el mercado laboral, al mismo tiempo que comparte sus experiencias con aquellos que, como él, inician. Esta fórmula permite hacer un énfasis educativo en ese algo que se busca identificar en los libros sobre la práctica del diseño, al mismo tiempo que genera algunos cuestionamientos sobre las instituciones educativas actuales. ¿Puede la experiencia práctica formar diseñadores sin espacios de reflexión? ¿Puede un diseñador generar reflexiones que den luz al diseño y su práctica desde la experiencia profesional? ¿Es momento de reorientar el rol que juegan las instituciones educativas en la formación de diseñadores?

### **Vara 9: la teoría y la investigación**

El concepto de investigación suele causar confusión en estudiantes de diseño y en ocasiones también en algunos docentes, por lo que conviene enfatizar esta área para plantear una ruta de reflexión. En gran medida, la confusión se da entre la investigación o búsqueda de información que un diseñador realiza como parte de su proceso y la investigación orientada a reflexionar

---

7 <http://www.the-lsa.org/>.

sobre áreas vinculadas con la práctica del diseño.<sup>8</sup> La primera está orientada a producir conocimiento que pueda ser aprovechado para el desarrollo de un proyecto en particular; pueden existir muchas técnicas y enfoques. En el libro de Vijay Kumar (2013), se proponen 101 métodos que van desde aquellos centrados en el conocimiento de usuarios, estrategias para el trabajo en equipo, hasta algunos que colaboran en la organización e interpretación de la información obtenida. Ése mismo es la orientación del trabajo titulado *Investigación en el Diseño* (Ambrose & Leonard, 2013). Luego, la investigación dirigida a producir conocimiento que pueda enriquecer la práctica del diseño y las áreas que a través de la misma se comparten con otras disciplinas, como es el caso del libro que el lector tiene en sus manos, orientado a la discusión de la educación del diseño. En esta segunda orientación también varían los enfoques que pueden incluir el planteamiento de hipótesis, preguntas de investigación, técnicas de levantamiento de datos, es decir, de cierta manera se siguen procesos cercanos al método científico de distintas disciplinas, como pueden ser las ciencias sociales.

Este apartado levanta distintas preguntas para la reflexión. Primero, si sería conveniente utilizar distintos términos para ambos procesos y así evitar la confusión de la comunidad académica. Segundo, si el diseño no es considerado ciencia, ¿por qué tendría que seguir un método de investigación científico para la producción de su propio conocimiento? ¿Qué bases podría tener ese proceso? ¿El diseño no es una ciencia, pero sí es posible hacer ciencia del diseño? ¿Puede una disciplina construir su propia forma de hacer teoría? ¿Se podría emprender una investigación sin hipótesis, a manera de exploración, buscando ideas como es una forma recurrente en la práctica del diseño? ¿Se

---

8 Luis Rodríguez (2013) realiza una reflexión amplia sobre este tema el cual conviene retomar en futuras investigaciones.

podría iniciar con un *brainstorming* al empezar una investigación? El proceso de diseño es distinto a otros y, por lo tanto, habría que reflexionar si también debiera serlo la generación de conocimiento que busca explicar el mismo. Por ejemplo Kamille y Gøtzsche (2015) detectan que el proceso que los diseñadores siguen se acerca más a un proceso de síntesis.

### **Vara 10: la teoría y las fuentes de información**

Luego de exponer todo lo anterior, conviene retomar otro punto que impacta en la docencia de la teoría del diseño y las fuentes disponibles de información. Por un lado, la presencia de blogs y foros sobre temas de diseño ha ido en aumento, los cuales no siempre exponen las fuentes de consulta de donde se obtuvieron ciertos conceptos o reflexiones. El plagio es ampliamente castigado en las disciplinas del diseño. Por ejemplo, tenemos el caso del diseñador japonés Kenjiro Sano que generó una imagen para los juegos olímpicos de Tokyo 2020 similar a otra utilizada en 2011 para el Théâtre de Liège en Bélgica<sup>9</sup> y, al conocerse dicha similaridad, su contrato para el diseño de los juegos terminó. Como ése, hay otros casos en el mundo y en México donde el plagio era un tema a abordar y donde hubo consecuencias para los diseñadores. Entonces, si castigamos de tal manera el plagio en el lenguaje gráfico, ¿por qué no hacerlo en el lenguaje escrito? Posiblemente los blogs y sitios donde se exponen temas de diseño desconocen las reglas para no cometer plagios, pero entonces, los docentes que están más obligados a conocerlas no deberían tomarlas como fuentes confiables de información para las clases de teoría.

---

9 En la nota de *The Guardian* se pueden ver ambos logos: <http://www.theguardian.com/artand-design/2015/jul/30/tokyo-olympics-logo-plagiarism-row>.

En cuanto a los libros, el caso es un poco distinto y no se trata de discutir prácticas tan graves como el plagio sino más bien el compromiso que los autores tienen por revisar información actual y presentar un punto de partida más sólido. En los últimos años, algunas editoriales han promovido que aparezca una gran cantidad de libros sobre aspectos de diseño que deberían ser tomados con cautela por los docentes dado que no siempre presentan una revisión formal de los estudios más importantes sobre el tema al que buscan aportar. El caso más reciente con el que me enfrenté fue un libro del reconocido Joan Costa (2014). El autor publica *Diseño y publicidad* y decidí adquirirlo para revisarlo dado que imparto esa materia. Al interior del libro extraña la ausencia de referencias a obras canónicas respecto a la práctica publicitaria, por ejemplo, el libro que retoma las ideas de Otto Kleppner, uno de los autores más reconocidos de este campo; *Publicidad* de Thomas y Lane (1993), que publicado diez años antes debería ser una referencia obligada. Lo anterior no busca exponer al autor, sino el punto es destacar que un docente requiere la capacidad de distinguir aquellos textos que puedan servir como fundamentos básicos para la clase y aquellos que pueden ser utilizados para plantear cuestionamientos, reflexiones o para el desarrollo de proyectos. En otras palabras, hay una gran cantidad de material disponible y el hecho de que esté impreso no significa que necesariamente represente una base sólida para una clase de teoría del diseño. Aquí es donde el presente apartado se toca con el número dos explicado anteriormente: no todo lo escrito debiera ser tomado como teoría.

Llama la atención otro caso particular de la misma talla de Joan Costa. Steven Heller presenta su libro *Design Literacy* (2014), donde el autor nunca se tomó la molestia de revisar qué se entiende por *literacy* en tiempos actuales, y no se da cuenta que ha sido retomada para hablar de una capacidad como *tecno-literacy*, *eco-literacy*, entre otras. Entre éstas, se escapa la llamada Visual Literacy (Stokes, 2001), de la cual incluso hay una organización internacional

que la define como la capacidad para interpretar y generar imágenes.<sup>20</sup> Así, el autor propone en *Design Literacy*, un número de casos en la historia del diseño expuestos por distintos autores. En otras palabras, se puede interpretar la propuesta del autor como un bagaje cultural sobre la historia del diseño, dejando fuera todo lo referente a habilidades y capacidades de comunicación visual.

El riesgo es enorme. Docentes confiados tomamos los libros como fuentes de información primaria y los compartimos con los alumnos. Los alumnos toman al docente como fuente confiable y aprenden esos conceptos. Los estudiantes luego se hacen profesionistas, algunos regresan a la docencia y la práctica comienza a repetirse. Algunos expertos hablan de una *information literacy* (NCREL, 2003), que se resume como la capacidad de interpretar la información y discernir aquella que es útil, de aquella que no lo es, en tiempos donde los canales están saturados de la misma. Vale la pena, pues, discutir: ¿conviene excluir ese tipo de documentos de la docencia? ¿Convendría adoptar un modelo para docentes y estudiantes que ayude a discernir la información? ¿Qué se considera información confiable?

### **Vara 11: la teoría y su evaluación**

El último punto en este recorrido es sobre la evaluación, que además es uno de los puntos polémicos dentro de las disciplinas del diseño. Las prácticas evaluativas dentro de la docencia del diseño dejan ver un gran desconocimiento sobre enfoques e instrumentos por parte de los docentes. Al respecto, Davies (2000:1, citado por Giloi y du Toit 2013) resalta que muchos de los procesos que se relacionan con el aprendizaje del diseño resultan difíciles de evidenciarse y

---

10 International Association of Visual Literacy <http://ivla.org/new/>.

que, además, el reto es más grande cuando se involucran aspectos ambiguos –o intangibles– en el proceso de evaluación como la “creatividad” o “imaginación”, o incluso elementos más intangibles como estética, estilo o propuesta. La evaluación, así, suele ser percibida como un obstáculo para el desarrollo creativo, más que como un aliciente. Además, hay estudios que muestran que la evaluación influye en la atención que el estudiante pone a la clase, en su percepción y en su comportamiento; en otras palabras, no sólo funciona como una forma de medir el aprendizaje sino que, al mismo tiempo, le da forma al mismo aprendizaje (Smith, 2013: 204). De acuerdo con Smith (2013), las calificaciones no sólo miden el desempeño de un estudiante, sino que también son tomadas por ellos para construir su identidad profesional así como sus aspiraciones como diseñadores. Es decir, a partir de la calificación, el estudiante construye su rol en el ámbito profesional respondiendo a preguntas como: ¿en qué soy bueno como diseñador?, ¿podré conseguir un buen trabajo?, ¿tengo la habilidad suficiente para esto?

La enseñanza de la teoría del diseño no escapa a estas ambigüedades y limitaciones en donde, por un lado, no queda claro el rol que tiene ésta en la formación de los profesionales del diseño y, por el otro, los contenidos en ocasiones son distantes de una aplicación práctica o directa al proceso de diseño. Además, en la enseñanza de la teoría predomina el uso de instrumentos de evaluación como exámenes y ensayos. Por ejemplo, se desconoce que un debate bien implementado ya puede dar cuenta de las capacidades y conocimientos del estudiante sobre el tema de clase. Existen también las bitácoras o diarios en los que incluso el estudiante, luego de revisar los temas de clase, pueda llevar un registro fotográfico de aspectos cotidianos que, desde su perspectiva, refleje lo discutido en clase; incluso con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la creación de un blog resulta muy accesible para este proceso.

Además, existen enfoques evaluativos en los que el proceso de evaluación es visto como un instrumento para motivar a los estudiantes. Dentro de la evaluación formativa, Martínez Rizo propone seguir a Brookhart (2009: 1), definiendo a ésta como: “el proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser usado por los maestros para tomar decisiones instruccionales para que los alumnos mejoren su propio desempeño y estén motivados”. De manera que la evaluación está orientada a la motivación de los estudiantes, así como para que también el maestro ajuste sus práctica instruccional. Por lo tanto, este tipo de evaluación “debe servir para identificar dónde se encuentran deficiencias en el aprendizaje [...] para elaborar actividades de enseñanza diferentes y así lograr el aprendizaje propuesto” (López e Hinojosa, 2001: 27-28).

Este apartado genera preguntas como: ¿cuáles son los instrumentos que pueden aplicarse a la evaluación de la teoría del diseño y qué ventajas tienen sobre otros?, ¿se puede evaluar la teoría mediante manifestaciones distintas a la lectoescritura?, ¿se puede balancear el aprendizaje de conocimientos con el desarrollo de capacidades de reflexión?, si el estudiante no tiene clara la utilidad de la teoría, ¿puede tener claros los medios a través de los cuales se evalúa?

## Discusión

El discurso en este documento, fragmentario y caótico, ha sido presentado con la intención de exponer lo compleja que puede ser una de las áreas de la educación del diseño, es decir, la enseñanza de la teoría. Entrar en la teoría del diseño es, sin duda, entrar en una camisa de once varas; once puntos a considerar, en ocasiones contradictorios entre sí, que requieren tanto cautela como preparación por parte de quien imparte la clase, lo que implica un gran compromiso con su práctica docente.

Al mismo tiempo, las once varas de la teoría del diseño también indican la falta de acuerdos y consensos, es decir, aunque existen asociaciones como Encuadre, Dintegra y Comaprod, aún hay muchas discusiones pendientes que ayudarían a una enseñanza del diseño más efectiva. Esto es necesario pues cabe resaltar que la enseñanza de la teoría del diseño es sólo uno de los aspectos problemáticos en la educación del diseño. También existen dificultades en cuanto a los procesos e instrumentos de evaluación, las técnicas y la utilidad de la retroalimentación, la falta de formación docente de los maestros de diseño, por mencionar algunas.

Al crear teoría del diseño se trata de construir una comunidad propia, construir socialmente redes que cuestionen e iluminen la práctica cotidiana (Lupton, 2009: 7). Así, las once varas de la teoría del diseño representan preguntas que no tienen respuesta, pero que buscan generar nuevos cuestionamientos en la comunidad académica del diseño, interrogantes que provoquen reflexiones que nos acerquen a entablar discusiones y formar alianzas que nos ayuden a descubrir rutas de mejora en la formación de profesionales del diseño.

## Referencias

- Acha, J. (1995). *Introducción a la teoría de los diseños*. Trillas: México.
- Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica: México.
- Alden, S. y Pollock, V.L. (2011). Dyslexia and the Studio: Bridging the Gap between Theory and Practice. *International Journal of Art and Design Education*, 30(1), 81-89.
- Ambrose, G. y Harris, P. (2010). *Metodología del diseño*, Parramón: Badalona.
- Ambrose, G. y Leonard, N. (2013). *Investigación en el diseño*, Parramón: Badalona.

- Barton, G. (2015). Architecture, Teaching the Future/Future of Teaching. *Learn x Design. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference for Design Education Researchers*. Aalto University: Finlandia.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*, Penguin Books: London.
- Berger, P. y Luckman, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Borja de Mozota, B. (2003). *Design Management*. Allworth Press: New York.
- Brookhart, S. (2009). *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1).
- Costa, J. y Moles, A. (2014). *Diseño y publicidad. El Nuevo reto de la comunicación*. Trillas: México.
- Crawford, H. (s.f.). Making Theory: Useless Design/Risky Pedagogy. In Utz, R., *Humanistic Perspectives in a Technological World*. Georgia Tech, Ivan Allen College of Liberal Arts. Recuperado de <http://leading-edge.iac.gatech.edu/humanistic-perspectives/making-theory-useless-design-risky-pedagogy/> 20 de septiembre de 2015.
- Cunliffe, L. (2005). Forms of Knowledge in Art Education and the Corollary of Authenticity in the Teaching and Assessment of Such Forms of Knowledge. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2) 199-208.
- Davies, A. (2000). Using Assessment to Improve the Quality of Student Learning in Art and Design. Centre for Learning and Teaching in Art and Design, University of the Arts London. Disponible en: <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/626/> acceso el 29 de septiembre de 2015.
- Dondis, D. (1995). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili: México.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Lumen: Barcelona.
- Exley, B. (2008). Visual Arts Declarative Knowledge: Tensions in Theory, Resolutions in Practice. *International Journal of Art and Design Education*, 27(3), 309-319.

- Fallan, K. (2010). *Design History: Understanding Theory and Method*. Berg: New York.
- Findelli, A. (2001). Rethinking Design Education for the 21<sup>st</sup> Century: Theoretical, Methodological and Ethical Discussion. *Design Issues*, 17(1).
- Giloi, S., du Toit, P. (2013). Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context. *International Journal of Art and Design Education*, 32(2), 256-261.
- Heller, S. (2014). *Design Literacy*. Allworth Press: New York.
- Kamille, S. y Götzsche, A. (2015). Designerly Ways to Theoretical Insight: Visualization as a means to explore, discuss and understand design theory. *Design and Technology in Education: an International Journal*, 20(1), 8 -17.
- Kumar, V. (2013). *101 Design Methods*. Wiley: Hoboken.
- López Frías, S.; Hinojosa Kleen, E. M. (2001). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*, Trillas: México
- López-León, R. (2015). Developing Visual Literacy in Design Students. In Bohemia, E.; Digranes, I. y VaneZande, R., LearnxDesign. *Proceedings of the 3rd International Conference for Design Education Researchers (1465-1481)*, Aalto University: Aalto
- Lupton, E. (2009). Foreword: Why Theory. En Armstrong, H. (Ed), *Graphic Design Theory. Readings from the Field (6-8)*. Princeton Architectural Press: New York.
- Martínez Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula: Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes: México.
- Mendoza, H.R. y Matyók, T. (2013). Designing Student Citizenship: Internationalized Education in Transformative Disciplines. *International Journal of Art and Design Education*, 32(2), 215-225.
- Morris, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Paidós: Barcelona.
- Millman, D. (2009). *Los principios básicos del diseño gráfico*, Blume: Barcelona.

- Ncrel y Metiri, (2003). *En Gauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group: California, recuperado de <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> el 10 diciembre 2014.
- Ortega Morán, A. (2010). Meterse en camisa de once varas. *Cápsulas de la lengua*, recuperado de <https://capsuladelengua.wordpress.com/2010/09/11/meterse-en-camisa-de-once-varas/> el 30 de septiembre de 2015.
- Rodríguez, L. (2004). *Diseño. Estrategia y táctica*. Siglo XXI: México.
- Rodríguez, L. (2013). Investigación en diseño: hacia una taxonomía. *Diseño y discurso*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa: México.
- Robey, E. (2012). Book Review of Design History: Understanding Theory and Method. *Journal of Design History*, 25(3), 333-334.
- Russell, T. y Lane, R. (1993). *Kleppner Publicidad*. Prentice Hall: México.
- Sampieri, R., Collado, F. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill: México.
- Smith, K. (2013). Assessment as barrier in Developing Design Expertise: Interior Design Student Perceptions of Meaning an Sources of Grades. *International Journal of Art and Design Education*, 32(2), 203-214.
- Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* 1(1), recuperado de <http://ejite.isu.edu/Archive.html> el 10 de agosto de 2015.
- Wittgenstein, L. (1967). *Zettel*. Blackwell: Oxford.
- Winter, M. (2004). Time and a Chair: Teaching Design Theory. *Human Ecology*, recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-121210852/time-and-a-chair-teaching-design-theory>
- Wong, W. (1995). *Fundamentos del diseño*. Gustavo Gili: Barcelona.

CONSIDERACIONES PARA LA PLANEACIÓN  
DE ESTRATEGIAS HUMANIZANTES  
PARA LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO



**Deyanira Bedolla Pereda**

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa



## Abstract

Este trabajo presenta una reflexión en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del ámbito del diseño que se desarrolla a través del planteamiento de las respuestas a tres preguntas: a) ¿por qué proponer humanizar la educación?; b) ¿cuáles podrían ser los objetivos de una educación humanista?; c) ¿cómo integrarla al proceso de enseñanza-aprendizaje?

Así, se plantea un contexto actual que precisa de reconocer a la dimensión humana como factor fundamental y determinante del proceso enseñanza-aprendizaje del diseño, que fortalezca conocimientos, habilidades y aptitudes mediante un proceso con un "hilo conductor humanista". Igualmente, se identifican las principales características de una educación humanista y cuáles podrían ser sus objetivos concretos.

Finalmente, se exploran dos estrategias distintas que podrían permitir integrar el humanismo claramente al proceso de enseñanza-aprendizaje: a) la enseñanza de actitudes y no solamente de contenidos; y b) estrategias para implicar, motivar y lograr el protagonismo del alumno en la actividad escolar. Todo lo señalado se plantea sobre la base de que construir una mejor sociedad empezará por construir una mejor educación y viceversa.

*Palabras clave:* docencia, humanización, estrategias.

## Introducción

La presente propuesta nace a partir del interés en la investigación y reflexión sobre la dimensión afectiva humana en relación no solamente con el desarrollo de elementos de diseño, sino en relación con el ámbito educativo, principalmente del área que nos compete que es el diseño.

Así, este texto tiene su origen en la búsqueda por ampliar la reflexión que dio inicio con las temáticas tratadas en dos textos previos. Dichos textos tuvieron como objetivo la concepción y enseñanza de estrategias que permitieran el conocimiento de los distintos grupos de usuarios del diseño, tema central en el quehacer del área para ser integradas en el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro del aula.

Los textos tuvieron un enfoque muy distinto y particular a los que hasta ahora, en general, se han desarrollado: la concepción y enseñanza de estrategias para el conocimiento del usuario del diseño a partir de la dimensión humana del alumno mismo.

De este modo, la primera de ambas publicaciones previas, llevó por título “Enseñar a diseñar emociones desde la experiencia” (Bedolla 2010), y buscó definir un proceso para la proyección del diseño emocional, es decir, para desarrollar elementos de diseño que condujeran a vivir determinadas emociones a los usuarios en su interacción con los elementos producto del diseño. La definición de dicho proceso se desarrolló a partir de la consideración, reflexión y exploración de la propia dimensión afectiva humana de los alumnos, para guiarlos a diseñar con base en sus propias emociones.

Esta propuesta de proceso desde una perspectiva humana fue desarrollada con base en que una de las dificultades con las que se han topado investigadores y proyectistas del ámbito del diseño emocional es, principalmente, la comprensión de cómo percibimos y vivimos las emociones los individuos a

través del diseño, lo que ocasiona que desarrollar productos, espacios o elementos digitales, desde la perspectiva emocional, sea una tarea fácil. Frente a ello, la estrategia planteada fue partir del propio sentir del alumno, de sus propias emociones.

La segunda publicación llevó por título: *La empatía en el conocimiento de actores y contextos del diseño* (Bedolla 2014), donde se trató de la consideración de la empatía como habilidad tanto cognitiva como emocional del ser humano que, dada su naturaleza y características, es capaz de representar un camino distinto al tradicional para concebir estrategias que conduzcan al futuro diseñador a conocer a los usuarios del diseño. Así, con base en el siguiente cuestionamiento planteado a los alumnos: ¿qué reconozco en mí que reconozco o puedo reconocer en los demás?, el trabajo expuso que a partir de la empatía y de la introspección humana es posible obtener conocimiento de los usuarios del diseño.

Esta propuesta constituyó, entonces, un enfoque complementario al de las técnicas que tradicionalmente han guiado el conocimiento de usuarios, a partir de fomentar el autoconocimiento personal del alumno como un ser humano que es y, de este modo, comenzar a proyectar para otros seres humanos semejantes a él.

Así, a partir de dichos trabajos previos, se presenta éste con base en que en dichas experiencias se observó que es posible enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño desde el ámbito humano, lo cual ofrece la oportunidad de formar alumnos que, más allá de que obtengan conocimientos y habilidades académicas del área señaladas en el plan de estudios, cuenten con la oportunidad de ser formados como mejores seres humanos que, a su vez, conformen una mejor sociedad.

Ello cobra importancia en la actualidad, sobre todo considerando el contexto en el que estamos inmersos, con importantes problemáticas sociales

y en el que, desde la perspectiva educativa, una de sus características es que muchas universidades y sus procesos de enseñanza-aprendizaje han tendido a centrarse en objetivos que responden a asuntos económicos y productivos, en detrimento de la dimensión humana del individuo. Ello ha traído repercusiones importantes a nivel humano ya sea individual o social.

Por lo anteriormente expuesto, este trabajo tiene el objetivo de retomar y extender las reflexiones previamente realizadas y, de este modo, buscar establecer algunas consideraciones a tener en cuenta, para la planeación de estrategias humanizantes para la educación, en este caso, con énfasis en el ámbito del diseño.

### **Relevancia de la humanización en el contexto educativo**

Desarrollar estrategias didácticas basadas en las cualidades y capacidades humanas del individuo es relevante dentro del ámbito educativo del diseño; en primer lugar, por su evidente utilidad para transmitir contenidos de importancia central en el programa de estudios, específicamente en relación con la temática “conocimiento del usuario del diseño”, como se expuso ampliamente en los textos antes mencionados (Bedolla, 2014).

Sin embargo, se pretende destacar en este texto otra relevante “utilidad” de considerar de manera central el ámbito humano no solamente para la educación en diseño sino para la educación en general, mucho menos evidente y “medible”, pero al mismo nivel de importancia o posiblemente más: la humanización del alumno, del individuo que es el alumno y, por extensión, de la sociedad en que estamos inmersos que claramente reclama con urgencia que atendamos el asunto de la deshumanización actual de nuestra sociedad.

Es innegable que una de las trincheras indudablemente convenientes,

adecuadas y congruentes para conducir y fomentar la humanización del individuo es la educativa, ya que cuenta con los canales de comunicación adecuados y con la participación de distintos actores a los que es imperativo llegar para promover el desarrollo humano y conducir finalmente a una mejor sociedad.

El término humanización, señalado en este texto, deriva de humanizar y está estrechamente vinculado al de humanismo. La definición de humanismo ha fluctuado según los movimientos intelectuales sucesivos que se han identificado con él. Giustiniani (1985) revisa diferentes concepciones de humanismo que han tenido vigencia desde el siglo XIX. De acuerdo con él, podemos decir que humanismo es una actitud filosófica y ética que hace hincapié en el valor y cualidades de los seres humanos, individual y colectivamente.

Basta con mirar nuestro contexto para darnos cuenta de que vivimos en una sociedad, en un mundo deshumanizado y el ámbito educativo es reflejo de ello. Manuel Pérez Rocha (2012), ex coordinador general de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (auspiciados por la SEP y la ANUIES), mencionó en un congreso celebrado en marzo de 2012 en la Facultad de Economía de la UNAM, que la deshumanización de la sociedad es un reflejo de la deshumanización de la educación. Un síntoma de ello es que en la escuela tradicional, los estudiantes reproducen las relaciones dominantes de la sociedad, es decir, competencia, rivalidad, jerarquías y clasificaciones.

Son bien conocidas cuales son las prácticas “deshumanizantes” de la educación escolar actual: los estudiantes no son considerados como personas sino como un número, como recursos humanos en fase de preparación para llegar a ser miembros de algo: el mercado de trabajo, el aparato productivo, la sociedad (Pérez Rocha, 2012).

Esta situación responde a que el Estado mexicano ha promovido el dominio de “una visión economicista de la educación” en la que lo que importa

son los títulos, los certificados, los diplomas, el dinero que supuestamente se puede obtener con ellos, dejando en un segundo término la utilidad real del conocimiento, su significado trascendente.

Por ello urge humanizar la educación, conducir a los alumnos a hacerse preguntas importantes, pertinentes, para que sobre esa base sean capaces de responder mediante la investigación, el estudio, la discusión.

Paralelamente, desde la perspectiva de los contenidos de muchos programas educativos en vigencia, el filósofo y profesor italiano Nuccio Ordine (2013) señala un síntoma más de la deshumanización del ámbito educativo. Se refiere a que áreas como la literatura, la filosofía y otros saberes humanísticos y científicos han estado sufriendo un progresivo destierro de los planes educativos y presupuestos ministeriales, al ser calificados, desde una perspectiva productivista, como saberes inútiles por estar alejados de un vínculo práctico y comercial.

De acuerdo con dicho autor, existen saberes que son fines por sí mismos y que precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial, pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, es útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores.

Buscando cambiar esa visión utilitarista y productivista que actualmente existe en las instituciones educativas de manera generalizada, como reflejo del contexto en que vivimos, es de relevancia central buscar conducir al alumno hacia una visión amplia y humana de la educación. Desde esta perspectiva, señala Nuccio (2014): "Durante 24 años como profesor he estado intentando convencer a mis alumnos de que no se viene a la universidad a obtener un diploma, sino a intentar ser mejores...".

La importancia de la humanización de la educación ha sido señalada por humanistas destacados dentro del ámbito pedagógico:

Tomás Campanella (2006), en su obra utópica *La ciudad del sol*, señala a la educación como un medio para ennoblecer a los hombres.

Miguel de Montaigne (2007), en sus *Ensayos*, señala que la educación debe formar al hombre mejor, libre de prejuicios sociales y falsos orgullos, haciendo del educando un ser reflexivo que muestre “una cabeza mejor formada” que llena de conocimientos.

La humanización de la educación reclama la necesidad de comenzar a partir de atender y observar a la naturaleza humana, para que con base en ella sea posible reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas.

Buscando exponer algunas ideas relevantes sobre dicha naturaleza humana, Giustiniani (1985) menciona el concepto actual de humano que se refiere a un individuo que, a diferencia de los restantes seres vivos, ha logrado desarrollar sentimientos conscientes y adaptables, entre los cuales destacan la solidaridad, el amor por el prójimo, la empatía, el compromiso con determinadas causas, etc. Todas estas características mencionadas son exclusivas de él pues, a pesar de que la naturaleza humana es en realidad compleja y puede inclusive contener tendencias contradictorias, puede desarrollar sentimientos consciente y racionalmente si es conducido hacia dicho objetivo mediante su proceso de formación en las instituciones educativas.

Si bien Thomas Hobbes (1986) en su obra *Leviatán* habla de un ser humano malo y egoísta por naturaleza y Rousseau (1987) en su libro *El contrato social* habla de “el buen salvaje”, es decir, un ser humano que es bueno e inocente por naturaleza pero que la sociedad corrompe; en realidad, puede decirse que el actuar humano es una construcción del individuo que surge y varía en función de cada cultura, pueblo, religión y persona. Por ello, puede ser posible reconducir a los estudiantes mediante el proceso educativo.

Respecto de esta reconducción, Fernando Savater (1997) menciona: “... porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata

de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.”

### **Premisas para una educación humanista**

Preguntarse cuáles son las premisas de una educación humanista busca abundar un poco más en la reflexión sobre cuáles son las consideraciones de las que es posible partir para conducir el proceso educativo. Se trata de hacer explícito cuáles son las búsquedas, intenciones y empeños que persigue este enfoque pedagógico.

Dirigir la enseñanza hacia dicha visión implica, en primer lugar, que el docente sea capaz de reconocer a la dimensión humana como factor fundamental y determinante capaz de fortalecer conocimientos, habilidades y aptitudes, que permita conducir al alumno a una mayor sensibilidad hacia problemas humanos individuales y sociales; y que permita, en este caso al Diseño como disciplina, hacer una serie de aportaciones significativas a los problemas humanos actuales.

E. Morin, sociólogo francés (2001), en su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, señaló una serie de aspectos concretos a tomar en cuenta para hacer frente a las problemáticas de un futuro que debido al contexto ya se veían venir. Morin (2001) desarrolla este texto encargado por la UNESCO dentro del proyecto “Educar para un futuro viable”, que se trata de una contribución para preparar el porvenir de la educación. Lo retomo en este trabajo porque considero que contiene relevantes señalamientos de los cuales es posible partir para conducir y planear procesos didácticos con una visión claramente humanista.

Desde el prólogo, ya el director de la UNESCO, Federico Mayor, advierte la necesidad de evolucionar la educación, para lo cual es necesario dirigirse hacia una transformación educativa donde la democracia, la equidad, la paz, la justicia social y la sustentabilidad sean prioridades en nuestra sociedad global.

En primera instancia, el defecto mayor de la educación ha sido su insistencia en presentar a los estudiantes una forma muy simplificada de ver el mundo. Señala Morin (2001), que “lo simple no existe, sólo existe lo simplificado”, e insistir en hacer entender el mundo a los educandos de una manera muy simple ha tenido consecuencias desastrosas, dado que han adoptado una forma no sólo incompleta, sino errónea de adquirir conocimiento.

El conocimiento se debe abordar bajo la forma de un proceso de integración de los conocimientos aportados por las diversas disciplinas y, por supuesto, por la consideración de la dimensión humana.

De este modo, el camino será integrar lo biológico, lo lógico, lo lingüístico, lo cultural, lo histórico y, al mismo tiempo, lo espiritual y lo psicológico. Desde esta perspectiva, la tarea educativa será entonces aportar una visión amplia que, en la medida de lo posible, sea capaz de considerar, dentro de cualquier explicación, todas las perspectivas posibles de modo que la tarea de enseñar sea una actividad de mucha mayor complejidad en contenidos y en la forma de abordarlos.

Un planteamiento más que se retoma de dicho texto es: “enseñar la condición humana”. En este punto, Morin (2001) se refiere a que todos los humanos de nuestra era deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, en la diversidad cultural inherente a todo lo humano.

Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundamentales de la educación.

“Enseñar la identidad terrenal” señala la necesidad de introducir en la educación desde lo humano, una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico, como lo es el desarrollo intelectual, afectivo y moral del individuo.

La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra tierra.

Una necesidad crucial para la planeación de la educación con una visión humanista es “enseñar la comprensión”. Morin (2001) refiere la relevancia de fomentarla en los educandos en dos niveles: la comprensión interpersonal e intergrupal y la comprensión a escala planetaria. Señala dos distintas escalas ya que existe en muchos contextos una incomprensión sobre todo de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, así como de sus opciones e ideas políticas.

Así, con base en lo mencionado, mejorar la comprensión será posible mediante el fomento de dos aspectos en los estudiantes: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes de vida, mientras no atenten contra la dignidad humana. Una de las tareas fundamentales para la educación del futuro será asumir el compromiso por una democracia abierta que fomente la comprensión.

La enseñanza de una ética válida para todo el género humano será la base para enseñar la ética venidera; ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

Es relevante hacer notar que Morin (2001) escribió este texto hace más de una década y fue planteado, como el título lo indica, como *saberes para la educación del futuro*; sin embargo, es preocupante darse cuenta que desa-

fortunadamente ese futuro ya nos alcanzó y que todos estos aspectos siguen siendo una tarea pendiente para los educadores en la actualidad, en pleno siglo XXI.

El texto permite contar con ideas concretas que son capaces de permitir claridad en el camino a seguir para lograr conducir a la educación hacia la obtención de contenidos humanistas que permitan impartir conocimientos sobre la base de conducir hacia el razonamiento desde la dimensión humana y desde su pertenencia al mundo actual; asimismo, tratar de ser consciente sobre cuál será su contribución a la sociedad y al mundo actual, en general.

## **Cualidades humanas a considerar para el proceso de enseñanza**

Educar para humanizar requiere de considerar otras cualidades y competencias humanas en la planeación educativa. Citado por Latapí (2009), Paul Ricoeur (filósofo y antropólogo francés), señala que siguen estando ahí, intocadas por la educación, tres potencialidades humanas: el asombro, la curiosidad y la imaginación. De ahí se derivaría, señala el autor, desarrollar el conocimiento intuitivo, la apertura a lo inédito, el manejo constructivo del absurdo lógico con el que tenemos que convivir... y vivir en este mundo complejo de hoy.

Los seres humanos, más allá de conformar seres prácticamente productivos, somos sentimiento, vibración ante la belleza; a veces, pasión, ternura y piedad, comprensión del otro y afirmación de destinos compartidos; seres necesitados de superar nuestra vulnerabilidad y contingencia.

Considerando estas relevantes cualidades humanas y ya en pleno siglo XXI, hoy se requiere un tipo de educación que integre cualidades humanizantes. Aun mas allá, Latapí (2009) señala la necesidad de contar con una

educación que enfrente audazmente la totalidad de la realidad humana con sus incertidumbres y contradicciones. Para él, ésta sería la base de una nueva ética que nos condujera al sentido del ser humano y que ayudara a definir otras posibilidades de nuestra especie.

Educación para humanizar subraya, entonces, la necesidad de contar con un tipo de educación en el que la consideración de la parte afectiva del educando tenga un protagonismo, un papel fundamental que permitirá llevar a la educación por un rumbo muy diferente al que hasta hoy ha seguido, ya que los sistemas educativos han privilegiado el conocimiento racional.

Hoy es necesario, entonces, cuestionar el hecho de que la razón práctica, instrumental, ha presidido y sigue presidiendo el diseño curricular, la organización de la clase y muchas aspiraciones educativas.

Esto se debe a dos cosas: a la idea de que lo que distingue a la especie humana es el conocimiento racional y a que, en el fondo, la escuela ha tenido una orientación hacia la producción, como se ha venido mencionando en este texto.

La idea de que lo que distingue a la especie humana es el conocimiento racional la hemos heredado en Occidente, según Latapí (2009), desde los griegos—sea por el “animal rationale” de Aristóteles, sea por la dicotomía “espíritu-cuerpo” de Platón, posteriormente agudizada por el Renacimiento y la Ilustración, de modo que ha dominado por más de veinte siglos un imaginario colectivo en el que se afirma la razón como lo específico del ser humano. En la actualidad, esta idea del ser humano racional ha sido reforzada por el método científico, e impulsada por las tecnologías de la información.

Es necesario, por lo tanto, repensar los procesos educativos desde otras perspectivas, muy distintas, acaso radicales; ampliar la consideración del individuo hacia uno poseedor de una serie de cualidades que van mucho más allá que únicamente la razón, cualidades que son también capaces de guiar de muy diversas maneras los caminos de ésta.

Latapí (2009) señala al arte como elemento que ha permitido justamente explayarse a algunas de las cualidades no racionales del individuo, en especial al inconsciente, a los sueños. En este sentido señala al “otro” lóbulo cerebral, al no racional y hasta ahora reprimido; ése que funciona en un ámbito simbólico, en el de los mitos y ritos, el de los signos, los sentimientos y presentimientos, el del ansia de trascendencia, de las interpretaciones de la realidad.

Así, con base en esta perspectiva, podemos preguntarnos si no valdría la pena explorar otros caminos educativos por los que hoy es posible caminar, no a ciegas, sino con la guía y de la mano de trabajos que se asoman claramente a este lado del ser humano, y que por ello han señalado términos como “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) e “inteligencias múltiples” (Gardner, 2011). Estos trabajos consideran y abordan ampliamente otras dimensiones humanas hasta ahora escasamente consideradas en el ámbito educativo; sin embargo, su consideración se plantea aquí por su importancia para humanizar al educando promoviendo su crecimiento emocional y afectivo, paralelamente al intelectual.

## **Enseñar actitudes para la integración de la perspectiva humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

La exploración de otros caminos educativos implica la consideración no solamente de la mejor manera de transmitir contenidos sino, al mismo tiempo, de la enseñanza de actitudes, condición fundamental que establece las bases para la humanización de la educación.

De acuerdo con el diccionario de la RAE, una actitud es la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Existen dos requerimientos principales

para lograr la enseñanza de actitudes al alumno: la creación de condiciones de trabajo adecuadas en el salón de clases y la motivación de los alumnos para realizar su trabajo (Hernández, 2003).

Para establecer condiciones adecuadas de trabajo en el aula es fundamental cuidar fomentar otra clase de relaciones interpersonales que no reproduzcan las actuales relaciones dominantes de la sociedad, es decir, la competencia, la rivalidad, las jerarquías y las clasificaciones. En este sentido, es fundamental establecer las bases de “esa nueva sociedad” al interior del aula.

Se trata de conducir al educando a alejarse de esa visión economicista de la educación que actualmente impera, en la que lo que importa son los títulos, los certificados, los diplomas, el dinero que supuestamente se puede obtener con ellos, dejando en un segundo término la utilidad real del conocimiento, su significado trascendente. Se trata de buscar introducir en la educación, desde lo humano, una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico, como lo es el desarrollo intelectual, el afectivo y el moral del individuo.

Haciendo referencia a la segunda condicionante, la motivación, ésta tiene mucho que ver con implicar y lograr el protagonismo del alumno en la actividad escolar. Una de las estrategias que consideramos adecuadas para ello es enseñar al alumno a ser empático (Bedolla, 2014).

Desde la sociología, la empatía se ha definido como la “habilidad tanto cognitiva como emocional del individuo, en la cual éste es capaz de comprender la situación emocional del otro, a otra cultura, a otro modo de vida, otra creencia u otro momento histórico. Significa poder ponerse en el lugar del otro y poder entender sus necesidades, deseos o acciones” (Rifkin, 2010).

A partir de esta definición es clara la enorme utilidad de esta habilidad humana para promover la humanización del individuo. La disciplina que más

la ha abordado y para la cual la empatía ha sido un importante concepto y temática de muchas reflexiones y publicaciones es la psicología.

Diversos autores que han publicado trabajos sobre la historia de la psicología (Hakansson, 2003; Nilsson, 2003) señalan el origen del concepto de empatía en 1873 en el área de Historia del Arte, específicamente en el hecho de que el filósofo y poeta alemán Vischer utilizó la palabra *empfindung*, término alemán para el vocablo “sentimiento” y que describía un proceso en el cual una mujer proyecta su personalidad sobre un objeto y en algún sentido se fusiona con éste. El psicólogo Theodor Lipps utilizó dicho término para explicar la experiencia estética y destinó el término a la descripción de la experiencia de las personas y al conocimiento de los estados mentales de los individuos (Nilsson, 2003).

El psicólogo Titchener trasladó el término alemán hacia el vocablo inglés *empathy* del griego *em* “hacia” y *pathos* “pasión, sentimiento”. En 1915 escribió que la empatía es importante en la imaginación: “Tenemos una tendencia natural a sentirnos a nosotros mismos en aquello que percibimos o imaginamos... esta tendencia a sentirse uno mismo hacia una situación es llamada empatía... que es sentir junto con otros”.

Esta referencia de “sentirse uno mismo en aquello que percibimos o imaginamos” en la definición de empatía de Titchener hace alusión a la introspección y, por lo tanto, es la base sobre la que es posible que un individuo entienda al otro, al prójimo.

Si bien esta habilidad humana ha sido señalada ya desde una perspectiva productivista por distintos profesionales del área del diseño (Koskinen *et al.*, 2003), como una cualidad necesaria del proceso de diseño para desarrollar productos que realmente conozcan las necesidades de las personas o usuarios, aquí se está planteando paralelamente como una estrategia que, integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá formar mejores individuos

para un ejercicio de la profesión desde un enfoque humanista, si bien cabe subrayar que, a nivel pedagógico para el ámbito del diseño, dada su naturaleza y características, representa un camino distinto al tradicional para concebir estrategias que conduzcan al futuro diseñador, a conocer a los usuarios del diseño, como ya se ha mencionado al principio de este texto.

En el horizonte empático de los diseñadores, independientemente de si el proyectista es naturalmente empático o no, se trata de una habilidad humana que puede ser paulatinamente aprendida y extendida mediante entrenamiento y experiencia en la práctica de su desarrollo, sobre todo siendo abordada como un acto de introspección.

En este sentido, la integración de la empatía al proceso de enseñanza-aprendizaje implica resolver el rompecabezas de aprovechar y organizar la experiencia personal del alumno, buscando modos creativos de entender a los demás.

El entendimiento empático va más allá del conocimiento: cuando empatizamos no juzgamos, el individuo se relaciona con el otro entendiendo la situación y, sobre todo, con base en que ciertas experiencias son significativas para él al igual que para los otros. De este modo, se trata de una relación que involucra una conexión emocional individual importante con el otro.

Así, existe la posibilidad de guiar, de llevar de la mano al diseñador para que, con base en su introspección, en el conocimiento y conciencia de su propio mundo emocional interior, le sea posible ser sensible y conocer al otro.

La dimensión emocional humana es capaz de actuar como un gran motivador, por lo cual esta conexión directa con el usuario puede ser el motor que le permita al alumno sentir un compromiso personal y directo y, por lo tanto, tener la disposición necesaria para conocer y atender mediante el diseño las necesidades del otro.

## Comentarios finales

Una tarea que continúa pendiente por parte de los docentes o educadores es abordar el enorme desafío de nuestro sistema educativo para crear estructuras humanizantes, en especial en el área de Diseño, para de este modo llegar a concebir estrategias humanizantes adecuadas a distintas situaciones y alumnos diversos a partir de perfiles docentes plurales e incluyentes.

El fin último de proponer la humanización de la educación es el construir una mejor sociedad por medio de una mejor educación, una educación con calidad humana y no guiada principalmente por objetivos productivistas, como la que actualmente impera en nuestro contexto.

## Referencias

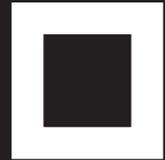
- Bedolla D., (2010). *Enseñar a diseñar emociones desde la experiencia*, Memorias del I Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño, 26-29 de Julio, Universidad de Palermo, Buenos Aires Argentina. <http://www.palermo.edu/dyc/congreso-latino/Comisiones%20y%20Ateneos/Ensayos%20PDFs%20Congreso%202010/Bedolla%20Pereda%20Deyanira.pdf>.
- Bedolla D., (2014). *La empatía en el conocimiento de actores y contextos del Diseño*, Memorias del Coloquio Anual del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, UAM Cuajimalpa. (Publicación en proceso de edición).
- Campanella T. (2006). *La ciudad del sol*, Akal, México.
- Feuerstein R., (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore, University Park Press.

- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1a. ed. en la Biblioteca Howard Gardner). Barcelona: Paidós. ISBN 978-84-493-2594-6.
- Giustiniani Vito, R. (1985). Homo, Humanus, and the Meanings of 'Humanism', *Journal of the History of Ideas*, Vol. 46, No. 2 (Abril. - Junio, 1985), Publicado por: University of Pennsylvania Press.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (4a ed. edición). Barcelona: Kairos. ISBN 978-84-7245-371-5.
- Håkansson, J. (2003). Exploring the Phenomenon of Empathy. Doctoral dissertation. Stockholm University, Department of Psychology, Stockholm.
- Hernández Prado, M. A. (2003). ¿Evaluamos las actitudes en el aprendizaje en diseño? En Córdoba, C., *Evaluación de la docencia en diseño*, UAM-A, México.
- Hobbes, T. (1986). *Leviatán*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Latapí, P. (2009). Otros aprendizajes: utopías y realidades. En *Educación: visiones y revisiones*, Fernando Solana. Google libros. [https://books.google.com.mx/books?id=oD98geMnHvwC&pg=PA301&lp-g=PA301&dq=Paul+Ricoeur+tres+potencialidades+humanas&source=bl&ots=ISeGF6aze\\_&sig=QrFaaHOEsuArc7LADXLhmsJue8E&hl=es-419&sa=X&ved=oahUKEwirgMDO5bjJAhUByT4KHazFAD-8Q6AEIgjAA#v=onepage&q=Paul%20Ricoeur%20tres%20potencialidades%20humanas&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=oD98geMnHvwC&pg=PA301&lp-g=PA301&dq=Paul+Ricoeur+tres+potencialidades+humanas&source=bl&ots=ISeGF6aze_&sig=QrFaaHOEsuArc7LADXLhmsJue8E&hl=es-419&sa=X&ved=oahUKEwirgMDO5bjJAhUByT4KHazFAD-8Q6AEIgjAA#v=onepage&q=Paul%20Ricoeur%20tres%20potencialidades%20humanas&f=false).
- Martínez, M. (2004). *La psicología humanista*. México: Trillas.
- Montaigne, M. (2007). *Los ensayos* (según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Prólogo de Antoine Compagnon. Colección Ensayo 153. Quinta edición. Barcelona.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.

- Nilsson, P. (2003). *Empathy and Emotions: On the Notion of Empathy as Emotional Sharing*. Doctoral dissertation. Department of Philosophy and Linguistics, Umeå University, Umeå, Sweden.
- Nuccio, O. (2013). *La utilidad de lo inútil*, manifiesto, Acantilado, Barcelona.
- Nuccio, O. (2014), en Peces Juan, "La cultura es inútil afortunadamente", entrevista en el periódico *El País* del 8 de enero.
- Pérez Rocha, M. (2012), en García Hernández, A. "La sociedad, reflejo de la deshumanización de la educación", nota en la sección de política del diario *La Jornada* del sábado 17 de marzo del 2012
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. (1987). *El contrato social. Principios de derecho político*, Porrúa, México.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.



LOS NIVELES DEL MENSAJE VISUAL:  
MÁS ALLÁ DE DONIS A. DONDIS



**Alma Rosa Real Paredes**  
Universidad Autónoma de Aguascalientes



## Abstract

Uno de los libros de texto de mayor referencia y tradición en el ámbito académico del Diseño y de las Artes Visuales es, sin duda, *La sintaxis de la imagen*, referente para el estudio de la comunicación visual con que se ha hecho escuela en la formación académica de millones de diseñadores. A la sombra de la innegable aportación del libro de Donis A. Dondis yacen, sin embargo, inquietudes acerca de la claridad conceptual que ciertos términos propuestos para la revisión de imágenes, en tanto a componentes de un mensaje visual, pudieran tener.

La intención de este trabajo es analizar, en un sentido crítico y a la luz de referentes teóricos contemporáneos, algunos aspectos propuestos en dicha obra de manera específica a los niveles de la imagen referidos en el cuarto apartado dedicado al mensaje visual y al planteamiento de sus tres niveles: representación, abstracción y simbolismo. Revisar el uso de dichos términos y el sentido otorgado en el marco del estudio de la imagen, dar cuenta de su pertinencia siguiendo el referente pragmático de la obra, son las rutas que se propone este trabajo.

La imagen, en tanto a sus niveles, representación, abstracción y simbolismo, resulta buen punto de partida para promover y colaborar, desde marcos teóricos claros, el análisis de las imágenes; también a través de la revisión de textos que en el campo del diseño se consideran referentes en seguimiento a

una de las actividades idóneas del quehacer académico: el pensamiento crítico. Reflexionar sobre nuestro quehacer en el diseño implica revisar los discursos ante los cuales se erigen las maneras de lo que hacemos.

*Palabras clave:* análisis, mensaje visual, representación, abstracción, simbolismo.

### Introducción

La imagen, como mensaje visual y objeto central de estudio para la formación académica de diseñadores y de diseñadores gráficos, en específico, enfrenta frecuentes retos. A pesar de que los prejuicios sobre la utilidad de la reflexión teórica en una profesión que presume ser del todo práctica parecen ir desapareciendo, puede resultar todavía complejo identificar fundamentos teóricos útiles al ejercicio de diseñar. Lo anterior sucede posiblemente porque se desconocen trabajos realizados al respecto desde áreas de conocimiento distintas al diseño o bien porque algunas de las posturas desarrolladas en el campo descuidan la claridad conceptual de los términos que proponen, ya por desconocimiento de respaldos teóricos apropiados o simplemente porque se descarten al no creerlos necesarios, dando pie a perspectivas de dudosa conveniencia y confusa aplicación.

El objetivo de este escrito es la revisión de textos utilizados en la academia y considerados como referentes conceptuales del diseño, textos que proponen posturas específicas para el estudio y análisis del mensaje visual. Las reflexiones aquí compartidas buscan promover el cuestionamiento crítico de propuestas bibliográficas sobre el tema, usados para la enseñanza del diseño. La revisión considera la pertinencia de aplicación en tanto a la claridad y adecuación de algunos de los conceptos ofrecidos en la obra de Donis A. Dondis,

en el apartado “Anatomía del mensaje visual”. El texto encuentra su punto de partida en el marco del seminario Docencia del Diseño, en la línea propuesta como “Necesidades conceptuales identificadas en la enseñanza del diseño” que se desarrolló en la ciudad de Aguascalientes con académicos destacados en el área, con los que tuve la fortuna de colaborar.

El presente documento se organiza presentando, en un primer momento y a modo de introducción, las inquietudes que motivaron estas reflexiones; luego se revisan los conceptos señalados como se proponen en el libro *La sintaxis de la imagen* (2014), se comentan y de manera alterna se contrastan con los expuestos por Rudolf Arnheim (1983) en su libro *Arte y percepción visual*, texto citado por Dondis como material de referencia. El tercer apartado presenta reflexiones sobre la pertinencia de dichos conceptos para el estudio de los niveles del mensaje visual y de su aplicación práctica como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la docencia del diseño, a modo de conclusiones de este escrito.

## **Una mirada a los textos de diseño. La necesidad de la revisión bibliográfica**

La intención de revisar conceptos propuestos en obras cuya difusión se ha popularizado a lo largo de los años me parece una tarea por demás motivadora por ser una labor crítica intrínseca de la docencia, pero también por implicar la lectura de propuestas teóricas de las que es posible comprobar su pertinencia en la práctica de resolución de problemas de comunicación visual. La aplicación de distintas perspectivas que favorecen la explicación del fenómeno de la imagen como mensaje visual generador de significaciones, la evaluación práctica de postulados, así como la promoción de la reflexión crítica en los ta-

lles de diseño, son los ánimos que mueven el presente trabajo. Es necesario revisar los fundamentos teóricos sobre los cuales sustentamos o pretendemos sustentar explicaciones a problemas relativos al diseño. Al no tener claros los criterios de conocimiento sobre los que se construyeron, se afecta seriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de formación de diseñadores. Evidencias de esa afectación las podemos observar en la comprensión de ciertos términos, cuando las explicaciones no resultan satisfactorias o cuando su aplicación no responde como se esperaba. Entonces nos enfrentamos a criterios deslindados de lo común, refugiados en opiniones personales y subjetivas del que se siente más seguro sobre lo que postula. Pero la afectación más grande se da en la pérdida de reflexión crítica sobre la pertinencia de dichos conceptos, corriendo el riesgo de perpetuar, si existen, errores conceptuales que no ayudan a la práctica del diseño y que impiden avanzar en el conocimiento de su quehacer. Sin embargo, si los conceptos teóricos de los libros a los que recurrimos ofrecen marcos de referencia claros que puedan revisarse en obras del mismo autor o de otros que acuerdan al respecto, se puede tener cierta certidumbre de andar bajo una luz que dé cuenta de procesos particulares en la producción de diseño.

Un primer acercamiento al mensaje visual exige tener claro plataformas teóricas de referencia que permitan retomar conceptos que ayuden a explicar alguna de sus particularidades, preceptos con los que se acuerde o reconozca cierta tradición de pensamiento. Encontrar dichas referencias puede resultar, en otras áreas del conocimiento, algo relativamente familiar por la diversidad de enfoques o trabajos a los que se puede recurrir; para el campo del diseño las rutas no resultan siempre tan obvias. Por ejemplo, en el estudio de la imagen es posible encontrar referencias teóricas que provienen de enfoques tan diversos como la historia, filosofía, sociología, psicología, arte, medicina, física, retórica, semiótica, comunicación, etc. Abordar la imagen desde

cualquiera de estas áreas implica reconocer herencias epistemológicas sobre las que se sustenta cada postulado, por lo que recorrer esas rutas desde una formación de diseñador presenta cierta desventaja debido a la poca tradición en el seguimiento a los fundamentos que dichas áreas conllevan.

Si se piensa, por otro lado, en la ventaja que ofrece para la revisión de enfoques útiles al diseño la misma experiencia de diseñar, el ánimo se reconforta pues esa experiencia sirve para contrastar si la información de esas posturas resulta útil. La producción de documentos que traten el mensaje visual, desde el marco del diseño, no es tan diversa ni profunda como pudiera esperarse. Al ser la investigación una ruta que se mira con cierto desdén y de poca utilidad en el campo, no se fomenta de manera suficiente la generación y difusión de trabajos en la materia; sin embargo, existen valiosas aportaciones que trazan rutas de aproximación a este tipo de problemáticas, algunas no tan afortunadas en su utilidad, otras muy útiles pero no tan populares. Unas y otras permanecen a la espera de discusión a favor o en contra de su pertinencia y es con la intención de fomentar esa discusión que convenimos en ofrecer este texto trayendo, para el caso, libros de popularidad evidente al estudio del mensaje visual.

Revisaremos los niveles del mensaje visual propuestos en la famosa obra de Donis A. Dondis, punto de partida de este trabajo del que surgen inquietudes como: ¿qué tan pertinente resulta para la comprensión de un mensaje visual su caracterización en niveles?, ¿cuáles son los principios teóricos sobre los que se establece la distinción entre niveles de la imagen?, ¿qué tan claros son esos principios en la explicación que ofrece la obra?, ¿cómo repercuten los niveles del mensaje visual en su intención comunicativa?, ¿existen otros postulados al respecto?, ¿el libro *La sintaxis de la imagen* resulta útil para la enseñanza del diseño de mensajes visuales?

## Apuntes sobre los niveles del mensaje visual

Reflexionar sobre nuestro quehacer en el diseño implica revisar los conceptos ante los cuales se erigen las maneras de lo que hacemos. Analizar algunos aspectos propuestos en el libro *La sintaxis de la imagen* pretende traer al escenario de la práctica documentos que a veces se dan por sentado, que al no discutirse dejan de tomarse en cuenta para sacralizarse o para olvidarse. Ninguna de estas opciones nos parece adecuada para la relevancia de la práctica, pero siendo complicado tratar todo un libro, se eligió abordar el apartado dedicado al mensaje visual en tanto a su caracterización en niveles, útil a cualquier ejercicio de análisis de mensajes visuales y que promueve la reflexión crítica. Acercarse a los términos propuestos permite discutir su pertinencia, también clarifica su aplicación, colaborando así con los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño gráfico y la comunicación visual.

El libro *La sintaxis de la imagen* es uno de los trabajos de mayor tradición en el ámbito académico del diseño gráfico. Llamado en su versión original *A Primer of Visual Literacy*, vio la luz en el año de 1973 editado por el MIT University Press Group Ltd (Dondis, 2015); aunque no fue publicado en español sino hasta el año de 1976 (GG, 2015). Este trabajo fue fundador, junto con otros títulos, de la popular colección de Diseño, de la editorial española Gustavo Gili, escuela en la formación académica de miles de diseñadores en varios países. Con este texto, la editorial que ya gozaba de tradición en la publicación de manuales que heredan su espíritu práctico, comienza a especializarse en temas de comunicación visual.

La tesis central sobre la que se enmarcan los conceptos vertidos en ese libro correspondería, entonces, con el título original de la obra *Visual Literacy*, que en español se tradujo como “Alfabetidad visual”, pero que no se utilizó para titular dicha versión, tal vez porque el término de alfabetidad no existe

en español,<sup>11</sup> pero se asocia al conocimiento de leer y escribir lo visual o la capacidad de leer y escribir con imágenes. El concepto *literacy* en inglés refiere a un sentido de construcción holística que involucraría el pensamiento visual, el aprendizaje visual y la comunicación visual (Radhawa, 1978). Aunque los dos sentidos poseen una dimensión pragmática, la acepción en inglés puede resultar más completa al asumir un proceso intelectual del que derivan otros como el de aprender y comunicar, exigiendo una serie de competencias de dominio o nivel más sofisticado que la lectoescritura básica.

Bajo la intención fundamentalmente metodológica, el libro de Dondis, como se menciona en el sitio web de la editorial (GG, 2015), sienta sus precedentes en los intentos de racionalización de la Bauhaus, en aproximaciones teóricas como las de Kandinsky y Moholy-Nagy, así como en las teorías de la percepción de la Gestalt con los que busca establecer los principios de una gramática visual. Revisando la bibliografía del texto, es posible encontrar otros marcos de referencia provenientes del arte y las ciencias de la comunicación, también conceptos de las perspectivas semiótica y retórica manifiestas en la presentación del libro (Dondis, 2014).

Los conceptos que aquí se revisan están contenidos en el cuarto apartado de la obra, titulado "Anatomía del mensaje visual" donde se exponen tres niveles (Dondis, 2014: 83). Como preámbulo a la revisión de los conceptos elegidos, es pertinente reconocer que el libro sigue una intención práctica como guía en la aproximación a la composición y estructura particular de un mensaje, en tanto al término ofrecido en el título como sintaxis en español y de alfabetización visual en el inglés. No se ofrece como un texto que pretenda teorizar o volverse modelo de referencia conceptual para su aplicación; si

---

11 El término aparece en el contenido del libro, pero no existe como tal. En la página de la editorial se usa "alfabetización visual" (GG, 2015).

así se hubiere utilizado, sería una discusión para otro momento. La intención que persigue, según las menciones con que la editorial promueve la obra (GG, 2015), iría enfocada a un manual que contribuya a la alfabetización visual. La revisión que aquí se hace sobre algunos conceptos presentados en el libro no pretende reducir su aportación sino clarificar su pertinencia, invitar a profundizar su lectura en vistas a colaborar con el estudio de mensajes visuales y del diseño, con una intención también práctica que resulte útil a la docencia.

A partir de ello y para la revisión del contenido del libro, entendemos que los términos propuestos a lo largo de la obra no profundicen en sus referencias teóricas. El texto de Dondis se entiende para esta revisión como una compilación de reflexiones que ofrece ejercicios prácticos que persiguen servir a la comprensión del mensaje visual desde el marco de los estudios de la percepción de la escuela Gestalt, entre otras. Referencias de las que retoma conceptos ejes que no se resuelven, pero que se nombran por tener relación con las cualidades del mensaje visual. Sin embargo, aunque no se espera una profundidad crítica en sus postulados, sí se revisa la claridad en el uso de términos, ya porque bajo la bandera de manual o de guía metódica para la caracterización de un mensaje visual se requeriría por lo menos definir ese concepto para comprenderlo y luego confeccionarlo, como también porque de esa claridad se sostendría la función pragmática del libro en tanto a manual, esperando al menos que los conceptos ahí expuestos no debieran confundirse entre sí.

Persiguiendo dicha intención se revisó también el texto de Rudolph Arnheim (1983), llamado *Arte y percepción visual*, fuente de referencia para Dondis. Arnheim construye desde la mira de la escuela Gestalt reflexiones prácticas sobre la percepción de imágenes a través de su experiencia como psicólogo e historiador del arte (Infoamérica, 2015). Realiza una serie de experimentos de los que derivan reflexiones que han servido de pauta para muchos estudiosos, entre ellos la misma Dondis (2014) quien, al citar la obra y de

acuerdo con nuestro punto de vista, no reconoce como debiera en fuente de consulta e importante antecesor de muchos de los conceptos tratados en la obra de la autora, logrados con mayor profundidad y claridad.

En la anatomía del mensaje visual, Dondis (2014) propone:

Expresamos y recibimos mensajes visuales a tres niveles: *representacionalmente* –aquello que vemos y reconocemos desde el entorno y la experiencia–, *abstractamente* –cualidad cinestética de un hecho visual reducido a sus componentes visuales y elementales básicos, realizando los medios más directos, emocionales y hasta primitivos, de confección del mensaje–, *simbólicamente* –el vasto universo del sistema de símbolos codificados que el hombre ha creado arbitrariamente y al que adscribe un significado–. Todos estos niveles de obtención de información se solapan, están interconectados, pero es posible establecer entre ellos distinciones suficientes para analizarlos [...] (p. 83).

En el párrafo anterior podemos presumir la intención de proponer una clasificación en niveles del mensaje visual como herramienta que sirva al análisis, aspecto con el que acordamos en su pertinencia; pero al que se introduce de manera directa sin antes ofrecer una definición enmarcada en aquello que la autora entiende como mensaje visual. Al dejar abierta la interpretación, el mensaje visual puede entenderse en su carácter de imagen, de texto e imagen, o de puro texto como componente visual, resultando peligroso para la comprensión de los elementos del mensaje visual. Sin embargo, de los ejemplos gráficos que el libro ofrece puede asumirse que se refiere con mensaje visual a imágenes bidimensionales en general, sin texto, pues nunca se muestran anuncios, piezas publicitarias o esquemas en el libro.

Cuando revisamos el sentido del sustantivo *niveles*, pensamos por asociación en una relación jerárquica del mensaje que permite su interconexión

en cierto grado, pero que también, como se menciona en la cita, favorece a su distinción. Es decir, la idea de *niveles* sugeriría una cualidad jerárquica en la que un nivel se diferenciaría de otro como los niveles en el mar pueden distinguirse de otros en cuanto a su grado de profundidad, por ejemplo. La distinción conceptual entre un nivel profundo y otro superficial se caracterizaría por la profundidad, siendo ésta la cualidad distintiva. Propongo el ejemplo del mar para entender que el uso del término *niveles* no sugiere necesariamente límites definidos, pero que eso no impide una clara distinción entre los mismos, mientras se mencionen las características que permitan distinguirlos en un mismo parámetro o escala de comparación.

Cuando Dondis señala que los niveles del mensaje visual son la herramienta que permite identificar lo que expresamos y recibimos visualmente, coloca su planteamiento algo distante del campo de la comunicación y más próximo a los estudios de percepción, donde la propuesta se acerca a una experiencia personal *más que a comprender la caracterización del mensaje visual como instancia comunicativa*. La percepción será subjetiva y distinta en cada sujeto y, aunque pudiera revisarse en tanto a su cualidad comunicativa señalando características identificables en un contexto general, el estudio debiera entonces concentrarse en el mensaje visual en tanto a objeto perceptible cuyas cualidades puedan nombrarse.

En la obra de Arnheim (1983) se clarifica desde el principio el tema central del libro. Aunque la idea de mensaje se utiliza, no es referida de manera directa ni se concentra en ella, antes bien su objeto interés de estudio es la imagen, específicamente, imágenes bidimensionales bajo la óptica de la psicología Gestalt, en que el proceso de percepción es el eje rector al que define, además, como operación cognoscitiva. En este marco, Arnheim entiende la visión como una aprehensión activa de la cual se obtienen innumerables elementos de información (p. 58), siendo las imágenes pictóricas y artísticas los

objetos de las que derivan sus reflexiones. Para el autor, la percepción visual es pensamiento visual y, aunque parte de reconocer la experiencia individual del sujeto como vinculada a la percepción, señala claramente que de dichas experiencias nada puede obtener, por lo que busca encontrar generalidades de la percepción hallándolas en la representación visual donde concentrará sus esfuerzos.

El acto de ver implica comprender, dice Arnheim (1983). La percepción de la forma es fundamental, pues sus cualidades externas perceptibles son las que ofrecen información. Señala que la máxima aproximación de un percepto se da por la representación o cualidades visuales de las formas (p. 61); por tanto, la forma y las experiencias visuales que tenga un individuo a lo largo de su vida sobre un objeto o clase de objetos determinarán la imagen que tenga del mismo. Esa experiencia permitirá omitir los límites de dicho objeto y, aun así, su representación logrará una imagen reconocible del mismo, gracias a que las formas percibidas en un momento se relacionan con las formas y experiencias previas que de ese objeto o cosa se hayan tenido (p. 63). Las reflexiones de Arnheim dan pauta a Dondis. Por ello, al revisar y comentar la obra de la autora, la comparemos con conceptos de relación directa trabajados por el autor. Sigamos con mayor detenimiento la explicación y caracterización de la autora sobre los niveles del mensaje visual.

El primer nivel descrito por Dondis (2014), es el de la *representación*, que se caracteriza como información visual fácilmente obtenible mediante la experiencia directa de ver (p. 85). Este nivel del mensaje visual se caracteriza otra vez desde la experiencia del sujeto, por lo que dependerá de atributos físicos y psicológicos del mismo y no del mensaje visual, alejando de nuevo su explicación. Si interpretamos la experiencia del sujeto, como aquel individuo que luego representará lo que ve, quedaríamos también lejos de la utilidad que la clasificación de la autora ofrece para el análisis de niveles del mensaje visual,

pues la representación vuelve a estar determinada por aspectos personales del sujeto y, aunque así sucede, no es supuestamente el interés del libro, sino el de aproximarse en este apartado al mensaje visual. La explicación ofrecida para este nivel hasta este punto se centraría en el sujeto que percibe, convirtiendo el acto de ver como punto central de la argumentación.

Luego Dondis (2014) seguirá su descripción sobre la caracterización del nivel de *representación* respecto a las cualidades en que se presenta materialmente, aquello resultado del acto de ver, tocando con ello el mensaje visual. En el libro se citan entonces los avances tecnológicos y técnicos que han permitido que instrumentos como la cámara fotográfica registren aquello que vemos de un modo que la autora llama “realista” (p. 86), mencionando que se logra de mejor manera en el cine y la fotografía. Cabe señalar que con estos argumentos brinca de la intención perceptiva y su marco de referencia, a las cualidades y capacidad de registro técnico de un aparato, olvidando que cualquier imagen, reproducida por los medios y tecnologías que se quieran, puede leerse como representación de la realidad, pero no como la realidad en sí misma, sobre todo si entiende el mensaje visual como lenguaje.

Como ejemplos que ilustran este nivel, el libro de Dondis (2014) muestra imágenes fotográficas y dibujos cuyas representaciones logran un efecto realista. Dice: “la fotografía imita la actuación del ojo y el cerebro” (p. 85). Las imágenes ahí mostradas justifican su adscripción a este nivel como aquel que reproduce la realidad con mayor exactitud, o bien, nivel que evidencia una mayor similitud respecto a un modelo real. En este sentido, resulta por demás ambiguo el concepto *realista* de Dondis. Para tratar de comprenderlo pensamos en el posible marco conceptual del que parte, ubicándolo en el campo del arte pictórico, mismo que sigue Arnheim (1989), quien considera que a la hora de valorar un dibujo hay que tener en cuenta la capacidad técnica del que lo realiza así como sus criterios personales de exactitud (p. 80). Incluso, siguien-

do las reflexiones de la pintura realista, el autor señala que: “Estamos muy lejos de la creencia miope de que sólo la réplica mecánicamente fiel es leal a la naturaleza [...], toda la gama de estilos de representación [...] es aceptable” (p. 157), reflexión que deja fuera la intención de la autora para explicar este nivel respecto al grado de fidelidad o no con lo real.

El problema que a nuestro parecer ofrece el término representación o representacionalmente, como también lo usa la autora (Dondis, 2014), es que motiva una serie de ambigüedades complicando la explicación del mensaje visual en tanto a las cualidades descritas. Si se considera, por ejemplo, que representación puede asociarse a la idea de graficar, de trazar o dibujar algo, todo producto gráfico puede considerarse como representación; es posible encontrar su definición como “figura, imagen o idea que sustituye a la realidad, o como una cosa que representa otra” (RAE, 2015). El término elegido por Dondis (2014) para nombrar este nivel resultaría inoperante como diferencial entre características de mensajes visuales o imágenes, pues todos serían representaciones y, al pertenecer a una misma especie, el concepto nivel perdería en cierto punto algo de sentido por ser función compartida de imágenes visuales y de mensajes. Al no haber una toma de postura que remita a un modo teórico particular en el uso del término representación, que para la fecha de publicación del libro ya había sido tratado en filosofía, semiótica y otras áreas, se deja abierta la interpretación para asociarlo, acomodarlo o comprenderlo desde casi cualquier punto, haciendo que la propuesta de la autora pierda fuerza práctica en lo relativo a la caracterización de este primer nivel para el análisis del mensaje visual.

Entendemos que la autora hubiera relacionado la idea de niveles con la de grados de cualidades de las imágenes. Pensando en ello ofrezco el ejemplo de los niveles como si fueran una serie tonal de grises en el que todos son grises, pero cuyas cualidades de presentación permiten hablar de distinción en-

tre ellos. Si en este caso, la autora se refiriere a este sentido, tal vez la palabra grados resultase más útil que la de niveles, pero aún esta aclaración no salvaría la ambigüedad y discusión entre el uso indistinto de los conceptos representación como sustantivo y representacionalmente, adverbio que aceptaría superlativos (DI, 2015).

Otro punto sobre el que se puede debatir en tanto a la caracterización de Dondis (2014) en cuanto al nivel de representación, es al describir el mensaje visual en relación con su efecto realista o a la cercanía con un “modelo natural” (p. 87). Lo anterior implicaría que el término estaría calificando un estilo de representación, aislado del proceso de significación particular del mensaje, olvidando así el marco referencial bajo el que se entiende el mensaje visual en su intención comunicativa. La asociación al modelo natural abre, además, la discusión sobre lo realista. Por ejemplo, pensemos en el gráfico de una sirena, ¿cuál sería la representación del mensaje visual o dibujo más realista si se siguieran al pie de la letra las caracterizaciones que ofrece la autora? El ejemplo de la sirena que traemos para debatir sobre este nivel nos sirve para introducir la caracterización de los otros niveles propuestos por Dondis.

En la introducción al segundo nivel que Dondis marca con el subtítulo de simbolismo hablará de abstracción, término que calificará el tercer nivel, lo que resulta confuso para la lógica de lectura, pues para presentar el segundo aborda el tercero (2014: 87-88). Por ello y para el caso de este escrito, abordaremos primero el de abstracción por la manera en que las reflexiones llevarán luego al de simbolismo. Además, creemos que los conceptos claves para el nivel de abstracción se dan en este punto, entre el fin del nivel representación y el inicio de simbolismo. También porque los niveles de representación y abstracción son los que, a nuestro parecer, resultan de utilidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño en tanto a procesos de configuración del mensaje visual como estructura comunicativa.

El mensaje visual en el nivel de *abstracción* se describe por Dondis (2014), “como resultado de un proceso de destilación”(p. 87), cuyas cualidades sugieren, “una reducción de factores visuales múltiples a aquellos rasgos esenciales y más específicos de lo representado” (p. 88). De lo anterior podremos interpretar que en la caracterización de este nivel de mensajes visuales sólo están presentes aquellos detalles necesarios para reconocer lo representado, es decir, con menos elementos o rasgos que en el nivel anterior. El proceso hacia una abstracción total, menciona Dondis (2014), puede seguir dos vías: la del simbolismo con un significado experimental o arbitrariamente atribuido y la de la abstracción pura o reducción visual, en que los elementos básicos no guardan conexión con información representacional extraída de la experiencia del entorno (p. 88). El aspecto de menor cantidad de elementos para graficar el mensaje visual se ve reforzado por los ejemplos que acompañan la argumentación y que ya no son fotografías. Dondis menciona que la forma final del mensaje visual depende de la intención de comunicación, con lo que estamos de acuerdo.

En el nivel del mensaje visual en *abstracción*, la caracterización se relaciona claramente con las cualidades del dibujo o representación al señalar que se deriva de la simplificación de elementos a detalles mínimos, la síntesis de lo representado. Este término de relación en el estado de abstracción pura desaparece y no habría problema si la justificación del nivel de abstracción no sugiriera una destilación a partir de lo representado. Pensamos que lo representado guarda relación con lo que la autora nombra como lo real, por tanto no serviría para calificar nuestro ejemplo de sirena, al no tener un modelo natural contra el cual comparar el grado de destilación mayor o menor de elementos. Tal vez, siguiendo en el ejemplo de la sirena, pudiera considerarse como mensaje visual en estado de abstracción pura, pero si su estilo siguiera un efecto gráfico “realista”, ¿cómo se explicaría la distinción entre niveles?

La forma visual para Arnheim (1989), que es la que permite la percepción mediante su representación, “no viene derivada sólo por las propiedades físicas del material, sino también por el estilo de representación de una cultura o de un artista concreto” (p. 161); ejemplifica lo anterior mencionando las representaciones que se han hecho de la cabeza humana, considerando que todas son igualmente válidas. Para Arnheim, el concepto de abstracción tiene que ver con la representación, pero también con las experiencias previas que un sujeto tenga del objeto o cosa a representar, pues de esa experiencia se hará la extracción a sus elementos básicos eliminando los no esenciales para su representación. Sobre los niveles de abstracción, Arnheim (p. 166) refiere a los pocos rasgos estructurales que les definen con frecuencia, cuyas cualidades son la regularidad, simetría y simplicidad; pareciendo en inicio que la simplicidad de rasgos define la abstracción y luego aclara que una composición puede ser muy compleja—en representación y significado— a pesar de realizarse con elementos simples.

La abstracción en Arnheim (1989) implica ideas que permiten ir más allá de la representación gráfica, mencionando, por ejemplo, que los dibujos realizados por niños no son necesariamente más simples por usar menos elementos o por falta de pericia técnica; ello puede deberse a su poca relación o a su experiencia incipiente con los objetos, por lo que dibujan lo que ven *más que lo que saben*. Califica también el término abstracto como aquello de la imagen que pretende hacer referencia a un conocimiento no perceptual (p. 188), enfatizando que la simpleza estructural no refleja necesariamente la poca o mucha experiencia sobre las cosas. Trae al caso pinturas de artistas abstractos de las que destaca la intención casi científica de poner en relieve, no la apariencia individual de una cosa, sino las cualidades fundamentales de esa clase de cosa. Abstrae de la generalidad para lograr “la captación inmediata de sus puras esencias” (p. 169). Con ello acerca un marco de referencia próximo a la filosofía y más claro para el estudio del mensaje visual, en nuestra opinión, en

el que la abstracción no descansa en cualidades de representación sino en la intención expresiva que persiga la obra pictórica.

Dondis (2014) señala que la información derivada de mensajes visuales en abstracción pura no guarda relación con la información representacional extraída de las experiencias del entorno (p. 88). Pensamos que si no hay relación, este nivel podría ubicarse al extremo opuesto del de representación, fijando como atributo de distinción, desde la autora, las cualidades gráficas diferentes a cada caso, facultando su revisión y análisis. Si así fuera, nos enfrentaría, entonces, a otro problema: la distinción entre el nivel abstracto puro y el nivel abstracto simbólico, pues el concepto de lo simbólico desde el enfoque de referencia que se quiera no puede vincularse a cualidades gráficas particulares. La concepción de lo simbólico hace referencia a un acuerdo social, pero ese acuerdo no tiene necesariamente un signo gráfico ni referencia única; siendo signo refiere a la idea y no a las cualidades de un significante.

La abstracción, menciona Dondis (2014), “no tiene por qué guardar simbolización alguna con la simbolización real, cuando el significado de los símbolos se debe a una atribución arbitraria” (p. 91). Con este extracto podríamos sospechar que nuestros señalamientos sobre el ejemplo de la sirena se resuelven hasta cierto punto, pero cuando la autora establece lo arbitrario como aspecto sobre el que no es necesariamente posible establecer una relación de significado, cambia de rumbo conceptual, estableciéndose en la significación y dejando de lado las cualidades gráficas que antes usó, cuando hablaba de una destilación de elementos o de efecto realista. Estos juegos de sentido referencial en los conceptos propuestos en el libro perjudican su aplicación por falta de una claridad que favorezca la distinción de niveles del mensaje visual. Con argumentos como “cuanto más abstracta es la información visual más general y abarcadora” (p. 91), o “la abstracción es una simplificación con significado más intenso y destilado” (p. 91), o bien, “lo abstracto transmite el significado

esencial pasando de lo consciente al inconsciente, del hecho a la percepción” (p. 97), es posible encontrar una línea de pensamiento parecida, pero no tan clara como la de Arnheim. La autora nombra otro nivel al que de entrada es difícil organizar en el mismo estatus jerárquico de los anteriores, pues en algunos apartados lo menciona como un tercer nivel y en otros extractos es posible leerlo como parte del nivel de abstracción (Dondis, 2014: 99).

El nivel del *simbolismo* es resultado, señala Dondis, de “la reducción del detalle visual al mínimo irreductible, [...] no sólo debe verse y reconocerse sino también recordarse y reproducirse” (2014: 88). En este caso, se señala que es necesaria cierta educación en el público para que el mensaje sea claro. “Debe ser sencillo y referirse a un grupo, una idea o un negocio, institución o partido político, a veces se abstrae de la naturaleza. Resulta más efectivo para la transmisión de información cuando es una figura [...] abstracta” (pp. 89-90). En esta última idea, el uso de términos parece cerrarse sobre sí mismo cuando utiliza el nombre de un nivel para caracterizar otro. Si recordamos el ejemplo de los niveles de profundidad del mar que ofrecimos líneas más arriba, la idea de profundidad resolvía la distinción entre niveles, en tanto a un grado mayor o menor del mismo según el nivel. En el caso de Dondis, pareciera que un nivel se distingue por sus cualidades de representación; luego en otro parece le distingue el proceso de significación. Además, en uno y otro nivel la autora utiliza nombres de los niveles para explicar cualidades de uno y otro, siendo el subtítulo de cada nivel lo único que parece dar cuenta de dónde inicia uno y dónde termina la caracterización del otro.

El simbolismo es un aspecto que toca Arnheim (1989), como dijimos, desde una intención que persigue dar cuenta de la pintura en el arte, pero no en forma de niveles; sin embargo, nos parece que es posible establecer relaciones entre la argumentación que sobre el simbolismo ofrece para compararlo con el de Dondis. Arnheim (1989) menciona que para el objeto de su libro,

el término simbolización será intercambiable con el de expresión. Explica tomando para el caso una pintura de Picasso que expresa dulzura, identificando la cualidad de esa pintura para evocar, lo que nombra simbolización, “cualidad genérica ejemplificada en un caso particular” (p. 499). Para el autor, el logro de un contenido universal en una imagen particular se da no sólo por las cualidades formales o gráficas utilizadas, sino por la evocación de su temática cuyos contenidos universales son determinados por convenciones de diversos tipos –sociales, artísticas o religiosas– que tenderán, según su popularidad, a hacer común la manera de representar una idea. Podemos entender que el reconocimiento de esas convenciones es una herramienta del artista que, al trabajarlas, retomarlas y adecuarlas en el tema, forma, composición, contexto, etc., de su obra, facultará la posible lectura ideal de ella.

Para Arnheim, “toda cualidad perceptual posee generalidad” (1989: 498) –aquí podríamos incluir, además de lo simbólico, lo representacional y lo abstracto de Dondis–. Para el caso del simbolismo, asume que puede darse en un grado individual y ser arbitrario por estar determinado por el artista, pero se deslinda de abordar ese tipo de estudio al parecerle estéril. En la argumentación de este autor, es posible seguir otras ideas que resultan interesantes para el sentido de convención, en tanto a distintivo del simbolismo, en que el uso de la perspectiva como técnica para la representación puede ser entendida como tal. Es decir, en este sentido, el simbolismo puede o no estar en las cualidades de la representación, ampliando el entendimiento de convención hasta asumirlo en las reglas de composición visual, en las maneras de estructurar y en la temática de la obra, atributo que consideramos se vincula directamente al campo de la docencia del arte y del diseño, pues podría entenderse que, en este sentido, la manera y las técnicas de representación enseñadas en la formación pueden revisarse con la intención de identificar en ellas la representación simbólica.

Con las ideas anteriores es posible comparar la propuesta de Dondis para el nivel del simbolismo, quedando a nuestro parecer corta la de la autora, pues asumiendo que los mensajes visuales implican una intención comunicativa, en tanto mensajes deben contemplar un receptor particular, sea obra artística, política, matemática o publicitaria, como los ejemplos que ofrece en imágenes para apoyar su argumento en que una intención de uso simbólico en el mensaje retomaría convenciones o ideas generales para particularizarlas según el receptor. Con ello, el nivel de simbolismo sería, de los tres niveles, a nuestro parecer, el que menos pertinencia ofrece en la obra de la autora para la idea de niveles en el mensaje visual, principalmente porque, como se dijo, resulta confuso al darse la evocación en el plano del sujeto que lee el mensaje; del conocimiento de sus convenciones que podrán usarse como herramienta de comunicación no halladas en recurso gráfico único, porque la simbolización quedaría en el plano semántico de lo representado y no en su significante, en estado aislado.

Algunos de los ejemplos gráficos que utiliza Dondis (2014) para dar cuenta de este nivel son imágenes que por asociación refieren a la paz como el dibujo del contorno de una paloma, el dibujo a línea de un gesto manual de paz y amor. También se muestran gráficos como números y notas musicales, todas imágenes a blanco y negro (pp. 88-90). Dondis (2014) dice que lo simbólico “es una fuerza interactiva que ha de trazarse en términos de significado y apariencia visual” (p. 100). El nivel del simbolismo, si seguimos la cita anterior, establece su caracterización en dos campos conceptuales: por un lado, la síntesis de elementos visuales en la que se eliminan detalles –y del que no habría diferencia con el nivel de abstracción– y otro que se establece en el campo del significado, como un signo que carga información relevante a un grupo social particular. En este sentido tampoco habría distinción respecto a los otros niveles, si se piensa que como mensajes serían significantes en mayor o menor grado en función del grupo particular y el contexto en que se presenten.

Al respecto de la relación entre las pinturas abstractas y realistas, Arnheim (1989) va dando cuenta de que el arte abstracto no es pura forma visual “porque hemos descubierto que hasta la línea más simple expresa un significado visible y es, por lo tanto, simbólica” (p. 503). Para el autor, el arte realista implica en sí mismo una abstracción pues elige un recorte de la realidad con una intención particular, lo abstracto vuelve a lo general al hacer evidente lo común estructural en una representación, pero también al abstraer la idea general que se tenga de algo para representarla. Lo simbólico, entonces, se entiende como transversal a las cualidades de representación por descansar en convenciones. Consideramos que la perspectiva de este autor resulta de utilidad para el análisis de la imagen y también al mensaje visual porque la lectura de sus planteamientos se acompaña de una revisión de la forma, de la expresión, del movimiento, de la luz, entre otros aspectos de la imagen bidimensional, que pueden servir al diseño y a la comunicación visual. Los planteamientos de Dondis (2014) evidentemente están inspirados en los postulados de Arnheim (1989) y, aunque el autor no trabaja el concepto de niveles, sí lo hace con los conceptos de abstracción y representación, tocando tangencialmente el de simbolismo. En otras obras trabajará incluso la tricotomía de los valores de la imagen en su relación con lo real, hablando de valor de representación, de símbolo y de signo (Aumont, 1992). La propuesta de Dondis (2014) deja muchos huecos para la aplicación práctica de los mismos; desde nuestra perspectiva son mucho más acertados aquellos trabajados en la obra del autor. De *La sintaxis de la imagen* rescatamos, sin embargo, el sentido que da a la imagen en tanto mensaje visual y la intención de anatomía para revisarlo.

## Más allá del mensaje visual. La docencia del diseño

Las reflexiones sobre la utilidad de la propuesta de los niveles de la imagen de Dondis que siguen responden a las preguntas que nos hicimos al inicio de este trabajo. Proponer cierta clasificación o caracterización del mensaje visual resulta pertinente para facultar su análisis, identificar sus características y cualidades; permite su valoración y clasificación requiriendo de parámetros o marcos comunes sobre los que descansen. Así se promueve la revisión de mensajes visuales facultando la observación analítica, competencia indispensable para el estudiante. Además, una clasificación resulta útil para concentrarse en cada tipo o tono de mensaje visual con mayor cuidado y detalle, de lo que luego se posibilitaría una comparación entre los mismos a partir de su intención comunicativa, favoreciendo conocer el mensaje visual en marcos específicos y generales. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el diseño se enriquecen si se permite que el estudiante ejercite procesos reflexivos críticos que promuevan comentarios para ajustar o desestimar dichas pautas de clasificación, acercando a la experiencia de aprendizaje significativo donde se vincule la experiencia individual con esquemas generales. Ubicar el colectivo de imágenes en el marco de mensajes visuales permite revisar piezas gráficas diversas, de plataformas virtuales o análogas.

Sobre los niveles de la imagen propuestos por Dondis (2914), podemos decir que si la autora hablara de niveles en el mensaje visual, ganaría en claridad y utilidad para su análisis, pues se asumiría que se encuentran los tres en un mensaje. Inferimos que aunque se hubiere pensando así, los ejemplos gráficos que acompañan la argumentación de cada nivel en el libro son cada vez distintos, dejando abierta la interpretación del lector sin guía ante cada conjunto de gráficos presentados como ejemplos en cada nivel. En algunos conjuntos, como el de los niveles representacional y abstracto, las cualidades de

representación son un parámetro de distinción sugerido indirectamente, pero que no sirve al nivel simbólico. Si lo anterior se hubiera pensado, se mostraría un mismo mensaje visual trabajando en éste la idea de cada nivel. También sería posible encontrar en los ejercicios que se presentan al final del cuarto capítulo, tareas para fijar la comprensión de los tres niveles en un mensaje; esto es más o menos así en el segundo y cuarto ejercicios. En el primero, sin embargo, se pide textualmente encontrar ejemplos de cada nivel (p. 100); con ello, la identificación por cualidades de representación gráfica resulta el camino más obvio para realizar el ejercicio, sin operar en la realización de ejercicios la comprensión de convenciones para el nivel simbólico.

De todos los niveles presentados por la autora, a nuestro parecer el abstracto ofrece menos ambigüedad, tal vez porque hace más claro el sentido sobre la síntesis de elementos; resulta práctico para revisarse en el mensaje visual y cumple con la intención del libro como manual. Si la distinción de niveles del mensaje visual se ubicara en las cualidades gráficas de su representación, donde un nivel se asemejara estrechamente a un modelo real como el representacional y otro no lo hiciera como el abstracto, se haría más clara la propuesta. En este sentido, podemos encontrar una herramienta útil en la obra *La imagen* de Abraham Moles (1991) que bajo la óptica de la comunicación, sugiere una escala de doce grados de iconicidad o grados de abstracción de la imagen (pp. 104-105), y que se centra en atributos de representación, facultando un análisis práctico del mensaje visual. Este planteamiento, desde nuestra experiencia docente, resulta más útil al proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño, pues evita lo pantanoso del concepto simbólico y favorece la configuración gráfica y el análisis del mensaje visual dentro del marco de comunicación, mucho más útil al objetivo de diseñar, ubicando la pertinencia en el grado de iconicidad del mensaje visual que el diseñador considere como adecuado para ser leído por el receptor.

Creemos que los fundamentos teóricos de los que parte la autora, en este caso los estudios de la percepción Gestalt y de la comunicación al utilizar el término mensaje visual, se trabajan con poca claridad. Dicha claridad se logra en la obra de Arnheim *Arte y percepción visual* (1989), donde se toma postura sobre cada concepto eje utilizado, establece claramente el tipo de imágenes a considerar en su estudio, retoma, compara y refiere su trabajo respecto al de otros autores reconocidos en el campo de los estudios de su obra, somete cada concepto clave utilizado a posibles confusiones sobre su comprensión y trata de resolverlos. En la obra de Dondis no se logra lo anterior, los ejemplos no ofrecen distinción, son fácilmente debatibles y, a pesar de nombrar el cuarto apartado como *La anatomía del mensaje visual*, ofrece ejemplos cercanos al arte. Siendo obra que abre la colección de Diseño, no refiere anuncios u otras piezas que bien pudieron considerarse como mensajes visuales y así poder diferenciarse de Arnheim.

La clasificación de los mensajes en niveles resulta de relevancia en tanto a su impacto para la intención comunicativa de los mismos directamente en la lectura que hará de ellos el receptor. Si asumimos el mensaje visual dentro del esquema de comunicación tradicional cuyo marco estructural se muestra como resultado de un emisor dirigido a un receptor, las cualidades del mensaje, por ejemplo, los niveles o la escala de iconicidad, favorecerían la previsión y/o revisión de la lectura que los receptores hicieran. Lo anterior resulta de gran utilidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño en dos vías: primero, si se utiliza como guía de análisis de mensajes visuales realizados por productores desconocidos, de los que puede dar cuenta al definir el contexto, situación y soporte en que se da el mensaje; y segundo, si se aplica como herramienta de análisis al inicio del proceso de diseño de mensajes visuales, donde dichos niveles perfilan cualidades de producción y procesos de configuración gráfica pertinentes en tanto la lectura ideal de éstos que se espere haga el receptor.

Conocer que la obra de Arnheim ha dado motivo a otros estudios valiosos sobre la imagen, como los ya citados de Moles y Aumont, da cuenta de la relevancia que aquélla posee en el campo de los estudios de la imagen y luego del mensaje visual. La popularidad de la obra de Arnheim (1989), reconocido en los estudios de la Gestalt en campos distintos al del Diseño y en el Diseño reconocido sólo por los autores que lo retoman, se oscurece y pierde en lo subterráneo si se compara con la atención que la obra de Dondis ha recibido. En el año 2015 aparece la 25ª reimpresión de *La sintaxis de la imagen* (GG, 2015), con ello se da cuenta del éxito del texto en el campo, no necesariamente de su utilidad. Favorecer los espacios de discusión sobre estos textos me parece una necesidad urgente, pues lejos de descalificar o apremiar, la reflexión en torno a esta obra permitirá localizar lecturas que hayan continuado en el estudio de la imagen, del mensaje visual, siguiendo o no las rutas planteadas por la autora. Sería increíble pensar que desde que apareció por primera vez el libro de Dondis no se haya logrado nada nuevo, que no tengamos clara referencia para revisar las obras de Arnheim antes o a la par que la de Dondis, ya como mero antecedente, o al menos para acompañar la lectura de *La sintaxis de la imagen*.

La práctica docente en la formación de diseñadores implica una serie de retos que habremos de sortear, entre ellos hacernos conscientes de las necesidades conceptuales que conlleva este ejercicio, el compromiso y la exigencia de tiempo que implica la búsqueda de referentes que ofrezcan perspectivas útiles para la comprensión de los procesos de configuración del diseño, de los mensajes visuales y del impacto de lo que creemos es hacer diseño. Cobran fuerza las guías que se nos ofrecen como rutas rápidas cuando resultan confusas y terminan por quitar tiempo valioso que pudo dedicarse a la lectura de obras más serias y enriquecedoras.

Lo que el docente establezca como ruta en las aulas será la manera de aprender que muchos alumnos repetirán. Si se acostumbran a no cuestionar

porque no hay respuestas útiles a sus inquietudes, multiplicaremos la confusión. Tenemos la posibilidad de agilizar el encuentro con la visión de lo que hacemos, de lo que nos define como diseñadores, de nuestra colaboración a las problemáticas complejas de las sociedades actuales en las cuales se inserta nuestro ejercicio. El libro *La sintaxis de la imagen* funciona a nuestra tarea como pretexto para echar una mirada al resto de la bibliografía que consideramos guía en las academias de diseño, que da cuenta de lo mucho o poco que nos hemos movido desde aquellos años en que se proponía esa perspectiva sobre alfabetización visual, aspecto que consideramos destacable.

Discutir sus planteamientos tantos años después de su primera publicación resulta un poco desmoralizador porque dudo que no se haya realizado esto antes por muchos otros docentes e interesados que, con inquietudes similares, han andado por estas rutas a favor o en contra de distintos aspectos, pero de quienes no es posible conocer registro.

Es por ello que el Seminario de Docencia realizado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes resulta un preámbulo importantísimo para este tipo de causas. Su utilidad puede motivar a que más inquietudes fluyan de modo que podamos compartir hallazgos o problemas de aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje derivados de la lectura de textos de diseño en las aulas o en la ejecución práctica, siendo ésta la única forma de contrastar su pertinencia. La lectura correcta o incorrecta que de este tipo de texto se haga, se presume en la profundidad con que tratemos la práctica de diseñar. Como ruta para continuar con este trabajo quedaría la comparación en un esquema de la propuesta de Abraham Moles con sus grados de iconicidad y la de los niveles de Dondis. Habría que buscar, además, en otras áreas afines, como en las ciencias sociales o en la comunicación, para encontrar otras propuestas que puedan incluirse en ese esquema comparativo que luego debería ofrecerse a los alumnos para conocer si les resulta útil. También queda pendiente re-

visar otros textos populares en la academia, bibliografía reciente respecto al tema; así como reconocer y utilizar otros planteamientos para el análisis de la imagen como los que propone Martine Joly (2007). Promover, además, un instrumento de revisión de conceptos que sirva para aproximarse a otros textos, sería útil y práctico para docentes y alumnos.

## Referencias

- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica.
- Arnheim, R. (1983). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid, Alianza Editorial.
- Diccionario Internacional (2015). Representacionalmente. En *Diccionario Internacional*. Recuperado de [http://diccionario-internacional.com/definitions/?spanish\\_word=representationally](http://diccionario-internacional.com/definitions/?spanish_word=representationally)
- Dondis, D. (2014). *La sintaxis de la imagen*. Introducción al Alfabeto Visual. México, Editorial Gustavo Gili.
- Dondis, D. (2015). *A Primer of Visual Literacy*. Audiovisual Instruction. MIT University Press Group Ltd. [PDF] Recuperado de [http://www.iprint-inc.com/wired\\_studio\\_docs/dondis\\_visualLiteracy\\_chp1.pdf](http://www.iprint-inc.com/wired_studio_docs/dondis_visualLiteracy_chp1.pdf).
- G.G. (2015). Editorial Gustavo Gili. Recuperado de [http://ggili.com.mx/es/tienda/productos/la-sintaxis-de-la-imagen?persona\\_id=263](http://ggili.com.mx/es/tienda/productos/la-sintaxis-de-la-imagen?persona_id=263).
- Infoamérica (2015). Rudolph Arnheim. En *Infoamérica*. Recuperado de <http://www.infoamerica.org/teoria/arnheim1.htm>.
- Joly, M. (2009). *Introducción al análisis de la imagen*. Ediciones La Marca, Argentina.
- Moles, A. (1991). *La imagen. Comunicación funcional*. México, Editorial Trillas.

## RETOS EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO

- Randhawa, B. (1978). Visual Trinity: An overview, en *Visual Learning, Thinking, and Communication*, Edited by B.S. Randhawa and W.E. Goffman. New York, Academic Press.
- Real Academia Española. (2015). Representación. En *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=W4VMjJb..>

ENTRE DISEÑOS.  
LA CONFIGURACIÓN INTEGRAL  
DE UNA ESPACIALIDAD CONTEMPORÁNEA  
Y SU HABITAR INTERIOR



**Mario Esparza Díaz de León**  
Universidad Autónoma de Aguascalientes



*Construir el espacio de habitar es experiencia primaria  
e ineludible de la actividad humana.*

Nicola Flora (2007)

## **Abstract**

El desarrollo de un proyecto que aborde el tema del diseño desde una perspectiva integradora en sus áreas de especialización como estrategia de innovación pudiera sonar un tanto pretencioso, superficial e, inclusive, divagante y hasta un poco confuso en un proceso de configuración: ¿el diseño es universal o cuantos diseños existen? La visión de un diseño integral permite comprender la pertinencia de la interacción de sus diversas áreas o campos del conocimiento dentro de una vorágine competitiva y especulativa sobre el papel del diseñador como un valor agregado. El siguiente escrito pretende aportar una comprensión general del diseño integral sustentado en una perspectiva de trabajo colaborativo, integrador y emprendedor que supera los malentendidos estereotipos de la individualidad del diseño en la configuración de un espacio interior, específicamente en el proceso creativo e inclusive en la implementación y retroalimentación de proyectos reales de innovación. La metodología en dicho proceso siempre ha sido materia de análisis y discusión dentro de las diversas escuelas de interiorismo, principalmente de nuestro país. El paralelismo que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje con el arte de la arquitectura pretende homologar esquemas de configuración independientemente de la relación entre el espacio, sus componentes y el usuario en particular. La escala sensorial en el diseño de interiores obliga a estudiar la espacialidad desde lo individual, lo íntimo y lo privado de su interpretación

desde una perspectiva integral y experiencial: el planteamiento de una matriz de registros sensoriales que pueda aportar una visión periscópica del diseño en el desarrollo configurativo de espacios habitables.

*Palabras clave:* metodología, sentidos, experiencia, integridad.

### **Una visión integral del diseño**

La creciente necesidad de complementar y ampliar el conocimiento profesionalizante del diseñador es una realidad palpable en la actualidad, medida no sólo en relación con la cantidad de programas académicos de actualización y especialización que se ofertan en diversas instituciones de educación superior, academias, institutos e inclusive pequeños despachos que han visto en esta área un importante mercado de negocio, sino en diversos factores como la competitividad profesional y el deseo de poder ofrecer proyectos holísticos en temas de habitabilidad, percepción, semiótica, filosofía, usabilidad y sustentabilidad, entre otros tantos. Es decir, intuitivamente existe una búsqueda para otorgar cualidades profundas (inclusive intelectuales) que complementen el quehacer creativo del diseño. Esto es, no sólo se considera a la práctica sino también a la fundamentación como componentes de un actuar disciplinar respetable, que es la exigencia de propuestas responsables con base en un concepto integral de diseño.

Y no es que la creatividad sea menos importante, entendida ésta como: “la capacidad y disposición para generar y comunicar ideas. Desde un punto de vista relacional, equivaldría a la transformación personal del medio” (De la Torre, S., 1993: 274), sino que es la misma creatividad la que, con sus componentes de espontaneidad, originalidad, validez, adecuación y pertinencia que la definen, obliga a la profundidad del conocimiento teórico/técnico como

motivo de interés y preocupación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño tanto para profesores como para alumnos: la importancia de la relación del binomio ciencia-arte.

[...] los centros de enseñanza han hecho esfuerzos por convencer a sociólogos, semiólogos, filósofos, matemáticos y hasta poetas para que apliquen sus saberes a la comprensión y la explicación del significado técnico y cultural del diseño, a fin de integrar sus aportaciones teóricas como asignaturas del currículo (Arfuch, L., 1997: 12-122).

Pero este cuestionamiento no representa un discurso nuevo sobre el diseño y su fundamentación filosófica. Basta con hacer memoria sobre lo acontecido en el siglo XX, en relación con la Bauhaus de Hannes Meyer y con el incremento de las ciencias exactas y la contención de la influencias artísticas dentro de sus planes de estudio; o la Nueva Bauhaus de Chicago basada en los trabajos de Charles Morris sobre la semiótica y sus tres dimensiones del diseño: arte, ciencia y tecnología; y, finalmente, la Hochschule für Gestaltung, fundada por Inge Aicher-Scholl, Otl Aicher y Max Bill, entre otros, en Ulm, Alemania, en donde el área artística poco a poco fue disminuyendo en importancia para dar paso al contenido científico con la finalidad de entender al diseño como medio para fortalecer un ideal político. A final de cuentas, todas representaron una búsqueda de discursos profundos del diseño: ¿por qué y para qué?

En cierta medida, se mantiene el mismo planteamiento, sobre la especialización y el cuestionamiento del diseño, en quien busca una opción para seguir profundizando en el conocimiento a través de un estudio de posgrado; pero, ¿es posible seguir ahondando en un concepto tan "simple" como el diseño? Sólo basta entender lo que este concepto representa para países desarrollados, principalmente el Reino Unido, donde es considerado como co-

nocimiento básico dentro de su currículo formativo desde los primeros años de formación, para pensar e intervenir creativamente y mejorar la calidad de vida, como individuos y como equipo dentro de una sociedad, como una filosofía de vida, no como un valor selectivo.

Verónica Ariza (2012), en el libro *La investigación en el diseño. Una visión desde los posgrados en México*, menciona que precisamente este país es reconocido como uno de los más ricos contextos para el diseño en términos educativos y que desde finales del siglo XX (1990) ha abordado especialmente la discusión sobre la actividad práctica del diseño y su relación intrínseca con la investigación. Asimismo, Christopher Frayling, profesor y rector del Royal College of Art de 1996 a 2009, reflexiona sobre los estereotipos creados durante el siglo XX sobre el artista, el científico y el diseñador, encasillando a este último exclusivamente en los conceptos estilísticos alejados de todo proceso de investigación. De allí que él invita a trabajar para extinguir dichos estigmas conceptuales y es ahí, precisamente, donde nace para el autor del presente texto la justificación de la especialización del diseño, específicamente a través de programas de posgrado de calidad sustentados por pensamientos académicos producto de dichas reflexiones con el fin de no encajonarse en lo preestablecido: ¿qué hay más allá del diseño?

[...] establecer un espacio autónomo en el que los diseñadores pudiesen reflexionar sobre su propio quehacer y [...] crear una comunidad de investigadores que diera cabida a las diversas formas de la práctica, desde la arquitectura y el diseño industrial hasta la planeación, el diseño gráfico y la cibernética (Margolin, V., 2005: 341).

## Diseño, habitabilidad y experiencia

El diseño, definido como una facultad de configuración del ser humano<sup>12</sup> para desarrollar soluciones diferentes a problemas o necesidades repetidamente planteados aportando cualidades funcionales, tecnológicas, económicas y estéticas en relación con un significado individual o colectivo, representa un elemento considerado intuitivo e intrínseco del hombre dentro de toda sociedad. "Construire lo spazio da abitare e esperienza primaria ed ineludibile dell'attività umana" (Flora, N., 2007: XXIII); configurar un espacio para habitar es una experiencia que el ser humano realiza por intuición (solución como producto de una necesidad), en un sentido de protección y de existencia, en relación con una experiencia y la razón, la memoria y el entendimiento de saber qué quiere y cómo es que lo quiere. Lo anterior supone la importancia del diseño en la integridad de la vida cotidiana, desde la vivienda, el transporte, la alimentación, el vestido, entre otras tantas cosas, de la necesidad de comprender la complejidad y responsabilidad en el acto de configuración de espacios, objetos, artefactos, prendas e inclusive propuestas o estrategias óptimas y trascendentes en relación con su objetivo intencionado: la experiencia integral del usuario.

La experiencia integral del usuario, es decir, la interacción entre usuario y el producto de diseño obedece no sólo al direccionar por completo los objetivos principales en áreas de lo visual o la relación calidad-precio, sino que intenta diversificar dichos objetivos y abordar áreas que permiten la experimentación de todos los sentidos, incluyendo el factor de la memoria y de la intagibilidad del deseo que garantice su permanencia en el ideario del usuario

---

12 También considerado para los animales según la teoría del BioDiseño planteada por el doctor Héctor Fernando García Santibañez Saucedo en su tesis doctoral titulada: *BioDiseño. Aportes conceptuales de diseño en las obras de los animales*. Universitat de Barcelona (2009).

como espacios habitables,<sup>13</sup> por ejemplo, u objetos, mobiliario, prendas, etc. no desechables en contradirección del consumo inconsciente tan promovido por la industria actualmente, el diseño para el usuario, no para el mercado; el diseño con base en una experiencia interpretada en relación con lo vivido, una historia personal, en la percibida a través de estímulos mediante los sentidos o una experiencia intencionada, es decir, el deseo de la experiencia del ayer, del hoy y del mañana; eso es una experiencia integral igualmente.

La experiencia atraviesa siempre lo subjetivo y lo objetivo: es personal, pero se comunica interpersonalmente, pues sólo tiene sentido aquella experiencia que se vive profundamente y es capaz, de alguna manera, de comunicarse a los otros, de tornarse intersubjetiva. La intensidad de la experiencia tiene que ver con la capacidad y los procesos para vivirla y transmitirla (Montaner, J., 2014: 77).

El diseño integral visualiza una necesidad compleja de interacción y colaboración de diversas competencias en la construcción de una visión estratégica e innovadora en el proceso de configurar, como lo menciona Montaner (2014), procesos intensivos de transmisión de experiencias. Es esa misma complejidad, en diálogo directo con una sociedad demandante, lo que ha motivado a la integración de un trabajo académico interdisciplinario: desarrollar un programa de posgrado que atienda dicha necesidad, la integración como un área de especialización del diseño. Dicha integralidad comprende una visión holística que aborde áreas que fomenten la experiencia en su totalidad, comprendiendo factores como la psicología del usuario y su comportamiento,

---

13 Entendiendo habitabilidad como una consecuencia intrínseca del actuar de todo ser humano, no sólo en un sentido de protección o de resguardo, sino en el sentido de ser, de estar. Concepto que se abordará con mayor profundidad en lo subsecuente.

la interpretación de deseos en relación con una comunidad que forma parte de un sistema complejo con repercusiones en diversos ámbitos, de manera responsable sin servir a caprichos imperativos; una visión donde inclusive el diseñador se involucre con el mismo usuario en el proceso de configuración: el diseño colaborativo, ¿cómo piensan y qué es lo que haces con eso?, un diseño centrado en el humano (*human centered design*) con base en la inspiración, la creatividad y la implementación de soluciones viables y reales.

La implementación de una visión empática del binomio diseño/experiencia en el profesional de interiorismo arquitectónico representa todo un reto teórico-práctico que va más allá de las definiciones y acciones de la misma disciplina; es el pensamiento divergente listo para recibir y conducir ideas, conceptos y conocimientos hacia un propósito creativo en la configuración de propuestas: diseño de experiencias integrales relacionadas con el espacio, el contexto, el objeto y el usuario, la creación de ámbitos y ambientes cargados de mensajes y significados trascendentes a través de la exaltación de los sentidos.

El valor de una aportación del configurador del espacio interior radica en la valoración del factor de la habitabilidad en un proyecto de diseño: un sentido del habitar que va más allá de la consideración de conceptos funcionales, ergonómicos o estéticos. Comprender el concepto del habitar, en un sentido profundo, supera definiciones constituidas de códigos o ideas preexistentes producto de la cotidianeidad profesional. El habitar es una acción irrepetible entre el tiempo y el espacio, creo yo, una consecuencia intrínseca en el actuar de todo ser humano, no sólo en busca de protección o de resguardo físico o espiritual, sino en el sentido de ser, de estar, de pertenecer. Dicha acción integra lo tangible (el objeto) y también lo intangible (sentido de) en la construcción individual de una manera de ver el mundo, de redactar una historia, de fomentar una identidad, de permitir al hombre establecer su propio universo, una cosmovisión y traducirlo en una realidad material: el interior arquitectónico.

## **Metodología del diseño experiencial como estrategia de innovación**

Dentro del proceso de formación integral académica de los estudiantes afines a la configuración de la interioridad del espacio, resulta fundamental otorgar y/o facilitar conocimientos y habilidades que les permita la fundamentación de discursos proyectuales acordes a las necesidades sociales, no sólo económicas o funcionales, sino trascendentes en su vida cotidiana. El planteamiento de nuevas estrategias que permitan el conocimiento, la interpretación y la experiencia tanto del hábitat como del habitar proporcionará un mejor acercamiento al tema de estudio de diseño y sus posibles soluciones, es decir, no sólo en una etapa de investigación y diagnóstico, sino inclusive como herramienta de crítica, evaluación y retroalimentación en un proyecto de espacialidad interior, cuyo objetivo final es la configuración de experiencias habitativas integrales individuales. Por ejemplo, Katia Mandoki (2011) aborda el tema de la estética y la identidad social, tan pertinentes en el tema del diseño del hábitat, a través del uso de registros sensoriales aplicados en matrices culturales (familiar, religiosa, escolar, médica, ocultista y artística); cómo poder conocer y tener un diagnóstico de alguien que necesita ser, estar, propiamente habitar; materializar una interioridad que responda a necesidades sí físicas, pero también de identidad, de pertenencia, de deseos, de imaginarios, igualmente importantes que las primeras.

Actualmente, la metodología implementada en el programa educativo de Diseño de Interiores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes realiza un análisis del espacio desde una perspectiva urbano-arquitectónica clasificada en cinco categorías: ubicación, función, construcción y costo, percepción y desarrollo, con base en el planteamiento del método de diseño planteado por el arquitecto mexicano Martín Andrade Muñoz y publicado en 1993 por

la misma Universidad Autónoma de Aguascalientes con el título de *El método del diseño, un método científico*. Dicho planteamiento metodológico no es que sea erróneo, sino que ha limitado y delimitado la profundidad del estudio del interior arquitectónico en su proceso analítico de configuración.

Diversos estudiosos del espacio interior han abordado el tema del proceso de configuración del interior arquitectónico y, sobre todo y muy importante, de los factores y elementos que participan en dicho proceso desde diversas perspectivas y áreas como la técnico-tecnológica, histórica y filosófica, tales como: Anthony Sully (2012), Lois Weinthal (2011) y Samson Adjei (2016), entre otros.

La integración de una matriz de análisis mediante el uso de registros sensoriales complementaría dicha metodología y permitiría abordar el diseño del espacio interior desde otra escala interpretativa más íntima entre el habitante, el hábitat y particularmente con su equipamiento: usuario, objeto, espacio. "Generalmente, es el objeto el que se queda presente en la memoria del usuario; es por eso que se le da, incluso, un sentido poético a su presencia (Esparza, M., 2010: 89).

Los estudiantes y futuros profesionales del diseño de interiores, inmersos actualmente dentro de un mercado práctico confuso del multidiseño (en donde todos creen poder hacer todo), están propensos a diluirse en una concepción superficial-decorativa de la profesión del interiorismo si no son capaces de generar propuestas integrales sustentables con discursos profundos y prospectivos que superen la emoción subjetiva de la moda o la tendencia, o inclusive el criterio superficial del "buen gusto".

## La configuración del interior y el habitar

En el diseño del espacio interior, el concepto de identidad, entendido como el conjunto de rasgos propios de un individuo que lo caracteriza frente a los demás, es un concepto fundamental que en cierta manera define la misma disciplina del interiorismo: lugar y sentido. Olga Molano (2007) habla de un “modo de vivir” y específicamente de una puntualidad entre el tiempo y el espacio: “el origen de este concepto se encuentra con frecuencia vinculado a un territorio” (p. 73).

Es la misma identidad la que materializa el equipamiento (lugar) y la percepción de dicho espacio en su usuario o ante un contexto social (sentido); identidad sería, propiamente, una interpretación del habitar. Integrar el concepto de identidad permite establecer propuestas de diseño que sustenten la trascendencia del espacio interior en el habitar cotidiano del ser humano dentro de su hábitat.

“Las matrices, del latín *mater* son literalmente los lugares donde se gesta y desarrolla la identidad.” (Mandoki, K., 2009: 71). Un usuario no sólo se identifica con las matrices a las que está articulado (familiar, médica, escolar, religiosa, laboral, etc.), sino que las personaliza al encontrarse, por su misma individualidad, en un lugar único y distinto a todos los demás, su cosmovisión; acepta roles ya establecidos, pero puede optar entre una identidad y otra en diferentes niveles; va construyendo su propia identidad y esto se manifiesta, o no, en el lugar donde habita y de ello depende su grado de habitabilidad. Ahí radica la importancia del diseño de un espacio interior que otorgue elementos a través de la construcción de ámbitos y ambientes que potencialicen dicha identidad según se requiera. Finalmente, el objetivo principal de un espacio interior es el de *habitar* y éste va estrictamente ligado con la manera individual de ver el mundo, su mundo.

Para Martin Heidegger (2004), el habitar no sólo es un concepto vinculado con un conjunto de actividades relacionadas a las prácticas cotidianas, sino que es el resultado de una construcción de mundo: el espacio es la edificación que se construye al habitar y es el mismo habitante quien mediante el empleo de objetos, superficies, artefactos, materiales, funciones e implementos configura su interpretación del habitar y, por ende, su identidad.

El uso de los registros sensoriales, como una herramienta de análisis pre y prospectivo en el proceso de configuración del interior arquitectónico, tiene como referencia las matrices propuestas por Katya Mandoki en su estudio (anteriormente referido) sobre la estética y la identidad social, específicamente sobre el uso de registros sensoriales, el uso del lenguaje, el sonido, el cuerpo y los objetos de un escenario en particular, abarcando áreas como la familia, la religión, la educación, el arte, etc., en la configuración de identidades habitativas, el modo o forma de habitar.

La matriz de análisis que se propone en este trabajo se centra en el uso de los registros léxicos, acústicos, somáticos, pero específicamente en los escópicos: los escenarios y los elementos que componen un espacio interior para identificar, codificar y categorizar los factores que influyen en la configuración de un interior arquitectónico; ¿cuál es la relación entre dichos registros (proxémica)?, y ¿cuáles son los factores dentro de cada registro que predominan (enfática) desde una perspectiva general (contexto arquitectónico-urbano) y una particular (interior arquitectónico)?



Figura 1. Diagrama general de análisis del interior arquitectónico.

Fuente: elaboración propia, 2015.

El uso de la léxica se refiere al fondo y a la forma en que se emplea la palabra y se dirige un discurso: la terminología, estilo, actitud, el tipo y contenido de lenguaje (códigos, idiomas, dialectos) que se utilizan. Esto puede determinar el nivel cultural, religioso y familiar que identifica al habitante y generar conceptos.

La acústica, se refiere a todo lo que integra al sonido: la voz humana, el ruido e inclusive el silencio, la tonalidad emitida en los discursos puede superar el significado intrínseco de las palabras y dotarlos de carga semántica, complementando o contradiciendo la léxica. El registro acústico es importante para la definición de actividades dentro de los espacios interiores, incluyendo la relación entre interiores y exteriores. El tono denota autoridad, confidencialidad, confianza, desconfianza y rubro de manifestación, como religioso,

cívico, etc. El silencio designa códigos de comportamiento y símbolos de luto, castigo, pasividad (relajación), conflicto, etc., y por consecuencia es elemento fundamental en la configuración de un ámbito.

Para la somática, el uso retórico del cuerpo (códigos del lenguaje corporal) produce resultados de valorización; el cuerpo no sólo se expresa por el movimiento, sino también por la postura, la temperatura, los olores, la talla (medidas), la humedad (deseo) o la textura. En el análisis del espacio interior la somática interviene en el sentido de las relaciones físicas entre los habitantes como los códigos de comportamiento, los usos y costumbres, las mortificaciones y los sacrificios, teniendo como consecuencia de todo lo anterior la configuración en el equipamiento del espacio.

Finalmente, el registro escópico se refiere a la observación a través de la construcción de sintagmas de componentes espaciales, visuales y objetuales como vestuario, objetos y escenarios; es descifrar códigos de artefactos, imágenes y espacios; la decoración o configuración en el equipamiento de un espacio constituye una estrategia de enunciación escópica: el mensaje y el significado. (cuadro 1).

## RETOS EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO

Lo Particular: El Interior Arquitectónico	LÉXICA (Palabra)	En dónde y qué se platica (historias, chismes, vida cotidiana, secretos). Qué lenguaje se utiliza: idioma, formalidad, académico, popular.
	Proxémica	Nivel de relación de diálogo (personal, general).
	Enfática	Tipo de diálogo (autoritario, selectivo, afectivo, peyorativo).
	ACÚSTICA (Sonido)	El registro acústico es importante para la definición de actividades dentro de los espacios interiores, incluyendo la relación entre interiores y exteriores. Qué, en dónde y cómo se escucha.
	Proxémica	Nivel de relación de diálogo (personal, general).
	Enfática	Tipo de diálogo (autoritario, selectivo, afectivo, peyorativo).
	SOMÁTICA (Cuerpo)	Interviene en el sentido de las relaciones físicas entre los habitantes del barrio y de cada vivienda, como los códigos de comportamiento, los usos y costumbres. Cómo se comportan, la complexión corporal, las relaciones familiares, etc.
	Proxémica	Quién comparte actividad con quién y para qué.
	Enfática	Qué actividades predominan.
	ESCÓPICA (Escenarios)	La construcción de sintagmas de componentes espaciales, visuales y objetuales como vestuario, artefactos y escenarios, públicos y privados, interiores y exteriores. Cómo se vive, con qué, cómo se visten y para qué actividades, qué artefactos utilizan en su vida cotidiana, etc.
	Proxémica	Qué equipamiento se comparte, cómo y qué genera.
	Enfática	Qué escenarios prevalecen y por qué.

Cuadro 1. Matriz de conceptos en la codificación del interior arquitectónico.

Fuente: elaboración propia, 2015.

## Conclusión

Actualmente, nuevas formas de pensar, habitar y hasta de percibir un espacio exigen nuevas perspectivas en su configuración, como oportunamente mencionan Caccavale y Shakespeare en su artículo "Pensar diferente acerca de la vida: diseño, biomedicina y 'capacidad negativa'"<sup>14</sup> sobre la necesidad de aportar diversos conocimientos al diseño en relación con la temporalidad. El objetivo principal de diseñar e incorporar una matriz de análisis en la configuración del interior arquitectónico es el de crear una estrategia metodológica actual y pertinente, con una visión integral del diseño, acorde a necesidades particulares de aquí y ahora de un usuario cada vez menos homologado. Poder contar con un instrumento que permita estudiar el espacio, el usuario y su significación, no sólo físicamente mediante su equipamiento o decoración, sino virtual o intangiblemente, su historia, su trascendencia. Poder tomar en cuenta todos los factores de vida cotidiana que influyen en él, los experimentables a través de todos los sentidos o los recordables a través del uso de la memoria. El análisis de elementos que permitan una interpretación integral del espacio interior arquitectónico, reitero, no sólo superficialmente mediante su mobiliario, proporción o decoración, sino mediante una interpretación profunda y filosófica del habitar, la construcción del ser en relación a su hábitat y el análisis secuencial de los principales actores/actividades durante el día, permitirá establecer funciones, jerarquías y definiciones de cada uno de ellos dentro del interior arquitectónico: la vida cotidiana y su relación (funcional, estética, perceptual) entre el espacio y el habitante mediante el uso de registros verbales, acústicos, físicos y visuales.

---

14 Caccavale, E. y Shakespeare, T. (2014), "Thinking Differently about Life: Design, Biomedicine and "Negative Capability". En: Yelavich, S. *Design as future making*, Editorial Bloomsbury Academic, p. 25.

Finalmente, la implementación de esta herramienta de análisis dentro de la metodología del diseño de interiores en los programas educativos, no sólo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, sino en los que se crea pertinente, pretende (además de ser un complemento eficiente en el proceso de investigación) generar en el estudiante un criterio objetivo integral en la autoevaluación del trinomio estética-función-identidad de sus proyectos de diseño.

## Referencias

- Adjei, Samson. (2016). A Prologue to Interior Design: A Partial Introduction to Interior Architecture Design Processes. Editorial East Winter Books.
- Allanwood, Gavin. (2014). *Diseño de experiencias de usuarios*. Barcelona, Editorial Parramón Paidotribo.
- Andrade, Martin. (1993). *El método del diseño, un método científico*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Arfuch, Leonor; Chaves, Norberto y Ledesma, María. (1997). *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Ariza Ampudia, Verónica. (2012). *La investigación en diseño. Una visión desde los posgrados en México*. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Cassigoli, Rossana. (2011). *Morada y memoria: antropología y poética del habitar humano*. México, Editorial Gedisa.
- Coppola Pignatelli, Paola. (1997). *Análisis y diseño de los espacios que habitamos*. Ciudad de México, Editorial Árbol.
- De la Torre, Saturnino. (1993). *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Editorial Dykinson.

- Esparza, Mario. (2010). "El ámbito interior-exterior. El diseño interior en la arquitectura mexicana". En Ariza, Verónica. *Usuario, diseño, entorno*. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Flora, Nicola. (2007). *Progettare, sperimentare, costruire*. Napoles, Clean Edizioni.
- Giardiello, Paolo. (2006). *L'insegnamento tra arredamento e design: dizionario minimo sulle discipline dell'interno architettonico*. Fuente: <http://ark1961na.blogspot.mx/2006/11/linsegnamento-tra-arredamento-e-design.html>.
- Heidegger, Martin. (2004). *Construir, habitar y pensar*. Fuente: [http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/heidegger/heidegger\\_construirhabitarpensar.htm](http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/heidegger/heidegger_construirhabitarpensar.htm).
- Kleinman, Kent. (2011). *After Taste: Expanded Practice in Interior Design*. Princeton Architectural Press.
- Mandoki, Katya. (2009). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Estado de México, Siglo XXI Ediciones.
- Margolin, Victor. (2005). *Las políticas de lo artificial. Ensayos y estudios sobre diseño*. México, Editorial Designio.
- Molano L., Olga Lucía (2007). *Identidad cultural, un concepto que evoluciona*. Bogotá, en: Revista Ópera, Núm. 7. pp. 69-84. Universidad Externado de Colombia.
- Montaner, Josep Maria. (2014). *Del diagrama a las experiencias, hacia una arquitectura de la acción*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Sully, Anthony. (2012). *Interior Design: Theory and Process*. A&C Black.
- Yelavich, Susan. (2014). *Design as future making*. Bloomsbury Academic.
- Weinthal, Lois. (2011). *Toward a New Interior*. Princeton Architectural Press.



PRÁCTICAS APORÉTICAS  
O LA POSTERGACIÓN  
DE LA ENSEÑANZA EN DISEÑO



**Aarón Caballero**

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa



La convocatoria del seminario “La docencia como experiencia compartida” parte de tres supuestos muy concretos sobre los cuales se pretende hacer girar la discusión: poner en evidencia algunos vicios que obstaculizan la enseñanza del diseño, acusar una deficiencia en el aprovechamiento de recursos y métodos que optimicen dicha labor y señalar los huecos conceptuales en los que se basa la enseñanza de esta actividad, en gran medida por una falta de acuerdos que conduzcan a una auténtica teoría del diseño.

Dos son los escenarios en los que se propone exponer tales inquietudes a lo largo de este trabajo: por un lado, la sintomatología que manifiesta en la actualidad la enseñanza del diseño, en concreto ciertas limitaciones que presentan en lo operativo la transmisión de conocimientos y habilidades. Y, por otro, señalar la carencia de una revisión a profundidad respecto del estado actual del diseño como actividad productiva, creadora y factible de ser transmitida como tal, señalamiento que permitiría, ante todo, dibujar una caracterización del diseño para contrastar las situaciones propuestas por el seminario y no tanto para darles solución.

Esta última aclaración surge, en parte, de los señalamientos que hace Platón en su libro VII de la *República* en donde señala, a grandes rasgos, que en realidad nada hay que enseñar ya que ante todo la enseñanza es una postura trascendental para quien educa y para quien es educado, por lo que la consciencia deberá ser la principal práctica a desarrollar y ello, de manera conjunta, tanto por unos como por otros.

No obstante, el planteamiento que hace este trabajo también proviene de lo señalado por Aristóteles en su *Metafísica*, donde propone la aporía como la forma más significativa de plantear situaciones problemáticas que en principio parecen irresolubles, en especial si lo que se pretende es encontrarles una salida.

Marcos conceptuales como éstos permitirán afinar una postura revisionista del estado actual de la enseñanza del diseño desde la consideración que se tiene de ella, factible de verificar en los discursos y los enfoques que manifiestan en torno a la actividad, de nuevo, antes de proponer siquiera acciones concretas a realizar.

En su libro, *¿Qué significa pensar?*, editado con motivo de las lecciones que impartió Martín Heidegger entre 1951 y 1952, el filósofo atraviesa la totalidad de su texto con el siguiente aforismo: "*Lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos*".

Lo que está proponiendo Heidegger, entre otras intenciones, es que no tiene ningún sentido hacer una definición del pensar, como es costumbre en el filósofo, ya que, si de lo que se trata es de esclarecer un estado como ese, se vuelve imperativo *pensar* para que de esta forma se manifieste un acto como ése desde donde tiene sentido: pensando y no abstrayéndolo mediante los juicios que puedan derivarse de ello.

Sin embargo, otra situación que propone la invitación a pensar que hace Heidegger en el curso en cuestión señala hacia plantear verdaderamente el dilema del pensamiento antes siquiera de señalar nada al respecto. De nuevo esto no significa dar ninguna definición sobre el término, ya que el planteamiento de la problemática que comporta será la única forma de asentar un punto de partida para futuras profundizaciones sobre el tema, pero también porque ello es por sí mismo esclarecimiento sobre el sentido, significado y acontecimiento en los que el pensar ocurre.

La convocatoria que hizo el seminario al que con este trabajo se responde, en concreto sobre “La docencia como experiencia compartida”, parte del supuesto de las tres inquietudes antes referidas y que, aunque deseables las afirmaciones en las que se exponen para iniciar la discusión, se vuelve necesaria la postergación de acciones a emprender para resolverlas. A cambio de esto, se pretende exponer alguna de ellas o bien todas, de comprobarse su relación necesaria para aprehenderlas mejor y acaso derivar de dicha exposición los siguientes pasos a dar, que no necesariamente debieran ser trasladados de forma directa a los modos en que se enseña a hacer diseño.

Las inquietudes en cuestión, como ya se enunciaron, son la manifestación de algunos vicios que obstaculizan la enseñanza del diseño, tales como el intento por empatar el perfil del docente con el de profesional, entre otros, y que presumiblemente debe procurar quien enseña diseño. Otro vicio es la deficiencia en el aprovechamiento de recursos y métodos que optimicen la enseñanza de la profesión en lo concerniente a volver transmisibles conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes propias de la práctica. Y, por último, salvar algunos huecos conceptuales que orienten la enseñanza del diseño para los cuales no se ha discutido siquiera un marco teórico que los reúna a través del sentido que otorgan a la labor que lleva a cabo.

Las anteriores son inquietudes verificables por quien ha tenido que enfrentarse a ellas al momento de enseñar al menos alguno de los aspectos que conforman la práctica del diseño dentro de la asignatura que sea, teórica o práctica, entre otras razones porque son inquietudes que atraviesan de principio a fin la enseñanza del diseño y no son privativas de algún tipo de conocimiento o habilidad.

A pesar de ello, se vuelve necesario hacer una reconstrucción o caracterización de lo sucedido y todavía más, ubicarlo dentro de los contextos a partir de los cuales derivan para así pensarlo de manera situada con la intención de

comprender lo más íntimamente posible las relaciones que dieron pie a situaciones como las referidas.

Lo anterior posterga, necesariamente, aunque no de manera permanente, la proposición contundente de acciones a realizar para atender los conflictos expuestos en torno a la enseñanza del diseño; de no ser así, las acciones emprendidas se mostrarían como una labor miope que, por la curva excesiva del cristalino que representa la eficiencia terminal y el alto nivel con que los egresados debieran enfrentar la vida profesional, no ve más allá de tales urgencias, emprendiendo acciones que se circunscriben tan sólo a resolver la inmediatez de sus síntomas y no las causas, el origen,<sup>15</sup> que pudieran ocasionar tales situaciones.

Por lo anterior, se vuelve necesario un diagnóstico que recoja el fenómeno en su totalidad, ello en la medida de lo posible, más allá incluso de las fronteras que dibuja la enseñanza y práctica profesional del diseño, lejos acaso de lo que hasta ahora se entiende por diseño, con la intención de rastrear el origen que lo provoca, dentro de un ámbito neutral y propio de toda actividad humana. Posterior a ello, es deseable realizar una caracterización de lo diagnosticado con la intención de poder representar lo sucedido en modelos que permitan pensar más claramente lo ocurrido y nunca con la intención de determinar *per se* la conducta que define al diseño.

El contraste de tales modelos y su puesta a prueba delante de nociones críticas y, en consecuencia, teóricas sobre el diseño, las cuales además, según una de las inquietudes expuestas, aún no son consensadas, permitiría tener cla-

---

15 Por origen deberá tenerse en cuenta lo que Martín Heidegger refiere en su escrito: "El origen de la obra de arte": *Origen significa aquí aquello a partir de dónde y por lo que una cosa es lo que es y tal como es*. Lo que permite situar, por tanto, las manifestaciones que notamos de forma inmediata, lejos y a la vez próximas, implicadas estrechamente con lo verdaderamente esencial de sus causas.

ridad apenas sobre lo que debiera esperarse del diseño en sentido amplio, no sólo como una demanda laboral y sí en cambio a partir de lo enseñado, ejercido y obtenido como respuesta de la inserción de sus productos en la vida cotidiana.

Falta realizar aún la traducción, en el sentido profundamente lingüístico del término, de los señalamientos que arroje este análisis en términos de conocimientos, habilidades, técnicas y aptitudes factibles de ser enseñados, y todo ello además bajo el modelo pedagógico que cada institución postula para la impartición de la licenciatura en diseño que ofrece. El riesgo que se podría correr, en caso de promover una apropiación como ésta, es el de trasladar íntegros los señalamientos en cuestión y no por negligencia sino por la premura que regularmente aqueja a las instituciones educativas, de diseño o no, por el fantasma que las asecha de la eficiencia terminal y los niveles altos de inserción laboral que deben cuidar.

Resuena de nuevo en todo esto la dura afirmación de Heidegger: “Lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos”. Pero esto último –que aún no pensamos– no es un reclamo o una acusación, es más bien una invitación a postergar, a detener por un momento la urgencia por actuar en su más descarnada y, por tanto, aplicativa acepción, que ya el pensar es un acto y según Heidegger es en realidad *el acto* desde el cual reorientar las deficiencias detectadas, incluso si se les pretende dar solución.

## **Sobre el estado actual que se propone revisar**

El recorrido que se propone hacer, su caracterización en términos revisionistas que no taxonómicos, es factible de ser representada en dos aspectos que serán a su vez el objeto de estas reflexiones, a saber, una visión funcional que se tiene de la docencia en diseño y el establecimiento de controles que permitirían lograr dicha funcionalidad.

Para poner en evidencia situaciones como las referidas, dos son los ejemplos que viene a colación y que, aunque ajeno a la enseñanza uno de ellos, permiten ante todo posicionar a quien haga el seguimiento de lo propuesto en la discusión que se propone para este seminario, más allá de la problemática específica que el binomio docencia y diseño muestran.

Existe ya en México, y de manera muy discreta aunque no por ello menos representativa del momento que se vive en la actualidad, una compañía de “Técnicas Americanas de Estudio” de origen colombiana, que enfoca su labor a ofrecer una serie de prácticas que permiten, como su slogan publicitario lo dice, “Leer un libro de 200 páginas en 20 minutos”.<sup>16</sup> Esta empresa que tiene presencia en 6 países del continente americano –entre los que se cuenta Estados Unidos– y más de 100,000 egresados certificados, garantizan la comprensión total, inversión de un menor tiempo e incrementación de la capacidad de lectura, lo que redundará en una optimización del aprendizaje.

Y esta última bondad, en la que puede resumirse la capacidad de leer rápida y comprensiblemente según esta compañía, pone en evidencia la visión con que se entiende el aprendizaje en la actualidad: eficiente y no eficaz, total y no pormenorizada, continuada y no pausada, creciente y no sostenible.

La obtención de resultados prolijos y breves trae consigo un beneficio aumentado sin lugar a dudas, ya que con una inversión muy reducida de recursos, la obtención amplia y en menor tiempo del que se espera, arroja inmediatamente y en lo numérico ese beneficio maximizado.

Sin embargo, la imagen que ello construye en quien lo procura y en quien se ve involucrado dentro del proceso, hace suponer que la docencia es un asunto de productividad y no de construcción de individuos, de humaniza-

---

<sup>16</sup> Técnicas americanas de estudio, “Quiénes somos”, <http://www.tecnicasamericanas.com/quienes-somos>, consultada el 25 de noviembre de 2015.

ción, ya que, como se refería anteriormente, la eficiencia terminal para la obtención de mayores recursos de quien los suministra y la inserción de un mayor número de egresados en un mercado laboral con la inversión de los mismos recursos, tanto humanos como materiales y en el tiempo que se estipula para ello, obligan a poner el acento en una reducción de tiempo y costos con que debe instruirse: leer 200 palabras en 20 minutos.

El segundo ejemplo que se expone y que corre en paralelo al tema propuesto para este seminario, aunque ajeno en forma, ofrece elementos para pensar, una vez más, la consideración que se tiene sobre la docencia y que subyace en los discursos que comúnmente son aceptados, razón por la cual poco es lo que se reflexiona en torno a ellos con el consiguiente riesgo de ser aplicados y hasta apropiados para construir desde ahí la docencia, en este caso, del diseño.

Sin que pretenda ser un análisis político, el discurso dictado por el presidente Enrique Peña Nieto, con motivo de la instalación del Sistema Nacional de Transparencia en junio de 2015, sirve para los fines de este trabajo.

[...] el Estado mexicano y su sociedad, lo que estamos haciendo es domar, auténticamente, la condición humana, llevarla por nuevos caminos, parámetros, límites, controles, obligando a la apertura y a la transparencia.<sup>17</sup>

Al margen de la redacción perfectible que empleó el presidente para expresarse como lo hizo, el contenido de sus palabras también inquieta en demasía por lo mucho que inciden en la educación, aunque sea de forma indirecta: la condición humana que *auténticamente* pretende ser *domada, controlada, limitada*.

---

17 CNN México. "México está 'domando' la condición humana, dice Peña sobre la corrupción" (Nota periodística) <http://mexico.cnn.com/nacional/2015/06/23/mexico-esta-domando-la-condicion-humana-dice-pena-sobre-la-corrupcion>, consultada el 25 de noviembre de 2015.

Y estos aspectos, por la manera en que la evaluación se lleva a cabo en la docencia del diseño, subyacen en las consideraciones que se hace de ésta. Por los instrumentos que se emplean para la evaluación del desempeño que puedan tener los alumnos, por la precisión metodológica con que muchas veces se pretende actúe el alumno al momento de diseñar y por el resultado preminentemente paramétrico que debe obtenerse de este proceso, dado el tipo de evaluación que se hace de dicho resultado, queda la sensación en el alumno que lo esperado de él es el encuadre<sup>18</sup> que éste haga, el ceñimiento y, en algunos casos, hasta la reducción de sus propuestas a una serie de parámetros verificables, constatables.

Con lo anterior no se está afirmado que el caso contrario sea una mejor opción: libertad absoluta y en estado puro de la enseñanza y del aprendizaje del diseño. Lo único que se acentúa con el señalamiento hecho es que, por la manera en que se discurre muchas veces en la elaboración de planes de estudio, sus revisiones y las prácticas docentes que se llevan a cabo, parecería que se está más preocupado por domar, controlar y limitar que, una vez más, por humanizar.

### Ausencia de un enfoque humanista en la enseñanza

En una conferencia que dictó Eduardo Subirats en abril del 2014,<sup>19</sup> a propósito de la exposición de tres obras de su autoría: *Filosofía y tiempo final*, *Decons-*

---

18 Casual coincidencia con el acrónimo de la asociación que evalúa a las escuelas de diseño gráfico en México, que por su doble connotación, apela al léxico que corrientemente se emplea dentro del diseño gráfico para hacer ajustes, pero que al mismo tiempo apunta en dirección de hacer ajustes de igual modo a las maneras en que es posible enseñar las prácticas que observa dicha actividad.

19 Subirats, Eduardo. *El objetivo de la educación es el desarrollo del espíritu humano*. UAM-Cuajimalpa. <http://www.cua.uam.mx/oldnews/show/1618>, consultada el 25 de noviembre de 2015.

*trucciones hispánicas y Mito y literatura*, señaló que aprender es “atreverse a conocer, sin fronteras, a desarrollar la conciencia y tener el coraje de hacerlo”<sup>20</sup> y que, por tal motivo, para la docencia en la universidad es necesario retomar el modelo humanista del siglo XIX para este tipo de institución educativa: “el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo del espíritu humano y de la libertad de creación individual”.<sup>21</sup>

Contra esta declaración es que se pretende contrastar lo señalado en los dos ejemplos planteados, la Escuela Americana de Técnicas de Estudio y el discurso del presidente Enrique Peña Nieto, que representan dos aspectos, de muchos otros, que deben ser planteados antes de hacer una propuesta concreta para responder a las problemáticas que se plantean en el seminario que motiva estas reflexiones.

Una visión productiva de la educación y la consecuente limitación de sus acciones para poder conseguir dichas cotas productivas, son los tópicos pendientes de plantear y revisar antes siquiera de hacer alguna propuesta como ya se advertía al inicio del trabajo, entre otras razones, porque de su esclarecimiento y caracterización dependerán no sólo las posibles acciones a tomar, sino en especial la forma en que se abordarán, que es donde se encuentra una gran parte de las afectaciones que aquejan a la docencia en diseño por manifestarse en prácticamente todas ellas la ausencia, casi por completo, de un enfoque humanista sobre la enseñanza.

Si bien es cierto que la obtención de resultados observables en la enseñanza del diseño puede ser su elemento rector, de la mano de una aplicabilidad

---

20 Subirats, Eduardo. *El objetivo de la educación es el desarrollo del espíritu humano*. UAM-Cuajimalpa. <http://www.cua.uam.mx/oldnews/show/1618>, consultada el 25 de noviembre de 2015.

21 Subirats, Eduardo. *El objetivo de la educación es el desarrollo del espíritu humano*. UAM-Cuajimalpa. <http://www.cua.uam.mx/oldnews/show/1618>, consultada el 25 de noviembre de 2015.

de conocimientos impartidos y de habilidades desarrolladas en la obtención de productos de diseño, la forma en que ello se lleve a cabo y, sobre todo, en que se tengan en consideración ambos aspectos, se establecerán condiciones diferenciadas respecto de una visión puramente aplicativa y restrictiva de esas mismas consideraciones.

No sería una educación completa, en especial universitaria, la que se avoca exclusivamente a la aplicación directa de conocimientos y desarrollo técnico de habilidades con la misma finalidad, entre otras razones, porque quedaría fuera el desarrollo de la conciencia, por citar sólo un ejemplo, como lo subraya enfáticamente Subirats.

Tener en cuenta la educación de una forma más acabada o completa sería atender a lo que Mariano Fernández Enguita (1985) señala en su afán por diferenciar la educación y la escuela, según el análisis marxista que hace de esta distinción: “el concepto de educación, entendido como formación del hombre, comprende un campo más amplio que el de la escuela o la institución”.<sup>22</sup>

Y acaso en ello estriba la diferencia entre lo que se pretende señalar: una consideración humanizada de la educación y la imagen que se construye corrientemente cuando se exigen eficiencia terminal y la inserción en un mercado laboral. Lo que se está tratando de resolver con esta última pretensión es una institución, es decir, la escuela en su acepción más administrativa que no educativa.

Reducir entonces las preocupaciones que convocan este seminario, legítimas todas ellas tanto como ciertas y apremiantes, a su consideración más positivista de señalar para resolver, mira fríamente los resultados que se obtienen para nutrir ante todo el sistema bajo el que se legitima y se entiende a

---

22 Fernández Enguita, Mariano. (1985). *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Madrid, Akal, p. 11.

sí misma la escuela, la institución, lo que no necesariamente está equivocado sino que, como lo propone Fernández Enguita, no es posible construir una desde la óptica de la otra.

Y el esclarecimiento de algo como esto se puede leer en los acuerdos que se pactaron e hicieron públicos en la Declaración de Bologna de junio de 1999, que subrayan implícitamente las funciones institucionales que deben observar las universidades europeas ya que en ningún momento hacen alusión a la formación como tal, a la educación que recibirá el alumnado que asista a ellas, y con justa razón ya que es el Ministerio Europeo de Educación quien genera dicha declaración.

“La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo”<sup>23</sup> es la declaración que hacen los Ministros Europeos de Educación para representar, a grandes rasgos, el reto que implica la actualización de las escuelas, no el de la educación, que se persigue en Europa.

Lo que esta declaración expresa es la homologación de planes de estudio y titulaciones en lo administrativo, a propósito de eficiencias terminales, en el primer ciclo equivalente a la licenciatura del sistema de educación superior en México y que se propone ocurra en tres años, sin importar a todas luces lo que pueda haber en ello. Lo que interesa es que concluya en tiempo y forma y no que se desate, que ocurra mientras ello sucede.

Lo que para la escuela, la universidad, la institución, es un asunto de envergadura paramétrico-temporal y los correspondientes recursos que se consumen en ese lapso, para la educación es un asunto igualmente de tiempo

---

23 *Declaración de Bologna. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación.* Bologna: 19 de junio de 1999.

aunque dimensional, de conformación, de trascendencia, de conciencia si se acude de nuevo a lo dicho por Subirats. La educación no entiende de cifras o, al menos, a eso debiera aspirar, sino de sentidos, de cultura, de lo humano.

La intención de homologación de planes de estudio y titulaciones fortalece, sin duda, un sistema europeo de educación superior y garantiza, como los propios ministros lo aseguran, no sólo la presencia de sus universidades en todo el mundo dada la oferta amplia que manifestarían de cumplirse sus expectativas, sino que, además, promueve la movilidad al interior de la Unión Europea tanto para enriquecer la educación recibida en su universidad de origen como la obtención de empleo en cualquier país asociado, tras el egreso del primer ciclo.

El riesgo que está corriendo la educación superior, una vez más, bajo un enfoque que la empuja a una estandarización aséptica de algo que en realidad se “construye”<sup>24</sup> en el tiempo, sin tener en cuenta especificidades que son, por un lado la riqueza y fortaleza cultural de Europa, y por otro, especificidades que humanizan a la educación y a un tiempo también a la escuela, es la conformación de una educación que se mira como un balance contable, que equilibra rigurosamente ‘debe’ y ‘haber’, no como exigencias éticas y trascendentales respectivamente, sino como un ajuste de cuentas de algo que en realidad es fenómeno dada la complejidad de elementos que la constituyen, representables e irrepresentables.

Escuela y educación cohabitan, no se supeditan, construyen un diálogo en el que se intercambia algo más que planes de desarrollo institucionales y perfiles de egreso: se prestan mutuamente al hombre para regresarlo en la forma humanizada de la que es capaz. Sin embargo, para que ello ocurra, se

---

24 Y los ecos del “construir, habitar, pensar” de Martín Heidegger resuenan en este señalamiento ya que la educación en realidad es un *cuidado* que lleva a las cosas y a quien lo procura a cumplirse cabalmente, en el tiempo, a lo largo de él, pero no el cronometrado al segundo y las milésimas que lo conforman, sino el de siempre y por siempre.

vuelve necesario distender los espacios de reflexión en los que el pensar tiene lugar, más que agilizar y volver eficientes las planeaciones en lapsos de tiempos que imponen exclusivamente su objetiva precisión.

## La aporía como forma humanizada de pensar la enseñanza

Cuando Platón propuso el *Mito de la caverna* a los nobles gobernantes que le fueron encomendados para su formación, lo hizo dentro del marco de consideraciones necesarias para una correcta y verdadera gubernatura que puede traducirse, ante todo, en la procuración de justicia, lo que queda instrumentado, entre otros, con la educación en términos generales y con las prácticas que ello comporta sin importar su sesgo disciplinar o de aplicación.

La educación no es el único tema sobre el que discurren los personajes de la narración para representar la justicia, tal y como lo advierte en su introducción Salvador Mas, uno de los editores de la edición que hace Akal en 2009. Sin embargo, advertido por él mismo, el tópico en cuestión es tratado puntualmente aunque de forma profusa, sin referir instrumentos para acometerla, mediante el mito mismo.

Entre otros señalamientos, lo que dibuja Platón con la exposición de este mito es el acto de conocer en el que es posible representar la educación: “[...] en el ámbito de lo cognoscible, lo último en verse y, a duras penas, es la idea del bien; pero, una vez contemplada, debe deducirse que ella es causa para todos de todo lo recto y lo bello [...]”.<sup>25</sup>

Atendiendo a lo dicho y situándolo dentro del contexto en que es señalado, la educación se conforma en el ámbito de lo cognoscible, no de los

---

<sup>25</sup> Platón. (2009). *La república*, Madrid, Akal, p. 459.

conocimientos que se transmiten, de ahí la reforma que desde hace tiempo las teorías constructivistas del aprendizaje proponen: centrar dicho aprendizaje en la conformación de un acto que conoce. De no concebir la educación bajo esa consideración, o de ser atendida escasamente de esa manera, su finalidad fundacional, *la idea del bien*, pasará desapercibida por quien educa, según lo afirma Platón.

Aunque surgida de un contexto diferente del que ahora se aborda, lo evidenciado por Platón sirve de marco para enfocar y así pensar la educación tanto como el acto en que ésta se lleva a cabo: la enseñanza, como desde donde surge, y la idea del bien.

Esta idea de bien, sea desde el libro VII de la República que se revisa y que el propio Platón afirma es *la contemplación del ser*, o desde lo que deriva como resultante de una reconstrucción de la experiencia en que lo cognoscible tiene lugar proveniente de la teoría constructivista del aprendizaje de Jean Piaget, la educación opera en el acto que conoce camino precisamente de lo bello y lo recto, representaciones ambas de la construcción del hombre ontológicamente figurado, simbolizado.

Partiendo de tal señalamiento, la afirmación categórica y hasta con cierta molestia que expresa Platón, cobra sentido:

[...] la educación no es tal como algunos afirman y proclaman que es; afirman, creo, que cuando no hay ciencia en el alma, ellos la introducen, como quienes introducen vista en ojos ciegos.<sup>26</sup>

Lo que es posible traducir como una desesperación de Platón por hacer comprender a los futuros gobernantes que nada hay que enseñar educando

---

<sup>26</sup> Platón. (2009). *La república*, Madrid, Akal, p. 460.

si lo que se pretende es legar un conocimiento objetivado, conceptualizado y taxonómicamente organizado, sino por el contrario tales esfuerzos resultarán estériles si la *ciencia*<sup>27</sup> no viene desde la experiencia propia e íntima.

Nada hay en lo conocido en tanto que concepto y que muchas veces es lo que se enseña o en lo que se basa la educación con sus planes de estudio perfectamente acotados con tales contenidos: conceptos huecos y *derrumbados*<sup>28</sup> de todo sentido aunque plenos de precisiones autorreferenciales.

¿Qué tendrían que aprender o ser enseñados los alumnos en clases como éstas si su mirada, insuflada desde un alma sin ciencia, es incapaz de ver? ¿No acaso dicha mirada se prepara desde la re-flexión, desde un plegamiento hacia sí mismos y sólo desde el cual es posible ver: conocer-se para así conocer?

Tal es la enseñanza a la que, según Patón, tendría que aspirarse. No es la enseñanza sino el enseñarse, no exhibiéndose a los demás sino mostrándose a sí mismos lo que cada quien entraña: *gnothi seauton* "conócete a ti mismo",<sup>29</sup> tal es el origen y destino de la educación.

Por otro lado, e intentando instrumentar de alguna manera lo anterior sin que se entienda ello como una solución o una propuesta de aplicación en

---

27 En la Grecia antigua, en concreto para Aristóteles dentro de la *Metafísica*, la ciencia no es la moderna que en la actualidad se tiene entendida como una serie de prácticas metódicas y sistemáticas que derivan en conceptos, sino que por ciencia se consideraba todo acto riguroso mediante el cual se asistía al conocimiento de sí y a través del mundo.

28 Por derrumbamiento ha de entenderse lo que Benjamin y Heidegger señalan y que orientan sus intenciones a no buscar en lo concretado nada que no tuviera su significación en el acto que lo provocó: aura en el primero, arte en el segundo, concurrentemente para ambos, esta última ofrece elementos que subrayar la vacuidad en que se manifiestan las concreciones razonadas que se hacen y que se suponen sólidas de sentido.

29 Foucault, Michel. (2005). *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Akal ediciones, p. 17.

contra de una visión administrativa e institucionalizada de la educación, sino como un señalamiento que cierra y da sentido, por tanto, a las cavilaciones propuestas a lo largo de este escrito, la aporía que ensaya Aristóteles en la *Metafísica* ofrece elementos para el ejercicio de exilio respecto de los linderos que traza el diseño con sus prácticas y conceptualizaciones y, al mismo tiempo, permite la postergación en la que no sólo se desentrañan los orígenes que tienen algunas situaciones en conflicto, sino que es posible guardar distancia respecto de la inmediata y aplicativa acción de resolver tales situaciones que tienen como principal objetivo –y acaso exclusivo– volver eficiente la enseñanza.

La aporía es una práctica –por representarla de alguna manera en lo que de acto tiene– que sitúa en lo esencial del conflicto planteado: saberse precisamente situado. Y a ello se refiere, según Aristóteles, ese planteamiento: a una epistemología de la situación, proposición casi redundante si a la epistemología no se le considera modernamente a lo **Peirce** sino desde su acepción clásica, versión despreocupada de evidenciar el instrumental bajo el que se conoce y sí, en cambio ocupado en ser, por sí mismo, acto en el qué conocer.

Y no es una situación en concreto lo que se conoce, menos un concepto en específico, y qué decir de su constitución material, sino el propio acto de conocer: “[...] ciencia de la Verdad [...] la causa de ésta no está en las cosas, sino en nosotros mismos.”<sup>30</sup>

Éste es el seno de la aporía, el sitio donde reside y descansa su sentido, ya que desde ahí son recibidas como verdaderas las cosas, a través del conocimiento de sí. La dirección en que señala la aporía como consecuencia del acto de conocer, y nunca con la intención de dar solución una vez más a situaciones conflictivas, es la salida de dicha situación, ya que al igual que el conocimiento, la salida no es exclusivamente una solución aplicable sino una iluminación

---

30 Aristóteles. (2000). *Metafísica*, Madrid, Gredos, pp. 109-110.

ontológica: la capacidad de “[...] ver y contemplar el propio sol tal y como es y en su propio ámbito [...]”,<sup>31</sup> mito de la caverna de Platón.

La aporía, acaso representada en las prácticas que la figuran, deviene en claridad, en esclarecimiento del mundo, en el propio mundo, el cual no es factible de ser habitado si no es iluminado previamente.

“[...] detenerse minuciosamente en una aporía es útil para el que quiere encontrarle una salida adecuada. En efecto, la salida adecuada ulterior no es sino la solución de lo previamente aporético [...] la situación aporética de la mente pone de manifiesto lo problemático de la cosa”.<sup>32</sup>

Y lo problemático de la cosa, partiendo de la primera aporía de trece que propone Aristóteles, es *el estudio de las causas*, lo que no necesaria ni exclusivamente se refiere a las provocaciones de lo problemático de la cosa, sino también a lo que da cauce, a aquella iluminación, a lo que es ocasión de *contemplar el propio sol*.

Ser iluminado por el acto de iluminar el mundo, estudiar sus causas para encauzar el propio conocimiento, desataría las manos impedidas con que se empieza a ser hombre.

A todas luces –a propósito de iluminar– estas reflexiones no hacen una propuesta concreta a las inquietudes planteadas para el seminario que las provoca, como ya se advertía desde el inicio, sino que es en sí misma una práctica aporética desde la cual se pretende aclarar la situación en que se abordaría la enseñanza del diseño y desde la que se originan las inquietudes en cuestión.

Postergar para aventajar, descolocar para así situar, cuestionar para apuntar en dirección menos de la escuela que de la educación, de la enseñanza, lugar donde se gesta el desarrollo del espíritu humano.

---

31 Platón. (2009). *La república*, Madrid, Akal, p. 457.

32 Aristóteles. (2000). *Metafísica*, Madrid, Gredos, pp. 117-118.

## Referencias

- Declaración de Bologna Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación.* (1999). Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- The European Higher Education Area in 2015 Bologna Process Implementation Report,* (2015). Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Aristóteles. (2000). *Metafísica*. Madrid, Gredos.
- Benjamin, W. (1985). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica" en *Discursos interrumpidos*. Barcelona, Ed. Taurus.
- Fernández Enguita, Mariano. (1985). *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Madrid, Ediciones Akal.
- Foucault, Michel. (2005). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Akal.
- Heidegger, Martín. (2000). ¿Qué quiere decir pensar?. Madrid, Alianza Editorial.
- Heidegger, Martín. (2000). "El origen de la obra de arte" en *Caminos de bosque*. Madrid, Alianza Editorial.
- Platón. (2009). *La República*. Madrid, Akal.

## Sitios web

- CNN México. "México está 'domando' la condición humana, dice Peña sobre la corrupción". (Nota periodística) <http://mexico.cnn.com/nacional/2015/06/23/mexico-esta-domando-la-condicion-humana-dice-pena-sobre-la-corrupcion>, consultada el 25 de noviembre de 2015.
- UAM-Cuajimalpa. "El objetivo de la educación es el desarrollo del espíritu humano: Eduardo Subirats". <http://www.cua.uam.mx/oldnews/show/1618>, consultada el 25 de noviembre de 2015.





# RETOS EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO: reflexiones desde la práctica docente

Primera edición 2016

El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento Editorial  
de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.