

**LA EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN
DEL DISEÑO EN MÉXICO:**
un enfoque desde la didáctica

Luis Antonio Rivera Díaz



comaproducto

consejo
mexicano
para la acreditación
de programas de diseño a. c.

**LA EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN
DEL DISEÑO EN MÉXICO:**
un enfoque desde la didáctica

Luis Antonio Rivera Díaz

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO EN MÉXICO: *un enfoque desde la didáctica*

Luis Antonio Rivera Díaz



comapro

consejo
mexicano
para la acreditación
de programas de diseño a. c.

Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A. C.

CONSEJO MEXICANO
PARA LA ACREDITACIÓN
DE PROGRAMAS DE DISEÑO, A. C.
(COMAPROD)

AUTOR
Luis Antonio Rivera Díaz

CORRECCIÓN DE ESTILO
Vanessa López García

DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES
Francisco Javier Echavarría Meneses

*La evaluación de la educación del diseño en México:
un enfoque desde la didáctica*
Primera edición, 2018

ISBN: 978-607-96927-2-8

D. R. © Consejo Mexicano para la Acreditación
de Programas de Diseño, A. C. (COMAPROD)
Calle 21, número 116, colonia San Pedro de los Pinos,
delegación Benito Juárez, Ciudad de México. C. P. 03800

Impreso en México
Printed in Mexico

Índice

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	21
1. DIDÁCTICA, ENTRE SUS ACTORES Y LOS MODELOS EDUCATIVOS	25
Profesores, estudiantes y contenidos de aprendizaje: una visión dialógica	26
2. EL DISEÑO Y LA DIDÁCTICA PROYECTUAL	37
El pensamiento y el pensamiento de diseño	38
La discusión en torno a los métodos	44
¿Por qué no se apropian los diseñadores de su pensamiento?	50
¿Qué hacer con la didáctica proyectual?	57
3. LA EVALUACIÓN MEDIADA POR EL DIÁLOGO	65
El contexto de la evaluación de pares: entre la normatividad y la complejidad	68
¿Qué es un par y qué es un programa académico?	72
La evaluación dialógica	76
Sobre la sinergia entre los organismos acreditadores, las IES y el COPAES	76
Los procesos de acreditación como espacios de diálogo y argumentación	78

Las recomendaciones y la mejora continua de enseñanza superior del diseño	97
4. ESTUDIO DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEL DISEÑO EN MÉXICO	101
Premisas y metodología de la investigación	102
Análisis cuantitativo y cualitativo	106
La categoría 8: investigación	110
Actividades extracurriculares	112
El perfil de egreso y su fundamentación	113
La primera recomendación	116
¿Y las fortalezas?	117
El diagnóstico central: el aprendizaje basado en proyectos con problemas de complejidad creciente	118
Conclusiones del capítulo	122
5. DIAGNÓSTICO, PROSPECTIVA Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO	125
Diagnóstico	126
Sobre los Programas Académicos y la investigación	126
El trabajo colegiado	127
La endogamia académica	128
Una combinación indeseable	129
Prospectiva para un escenario deseable	130
Algunas experiencias de éxito	132
Experiencias de éxito: el abordaje de proyectos de complejidad creciente	133
CONCLUSIONES	159
BIBLIOGRAFÍA	163

Prólogo

En 1957 en una entrevista a Clara Porset (1895-1981), para el suplemento “México en la Cultura” del periódico *Novedades*, le confirmó a la periodista Loana Brann, que fue en México donde indudablemente había podido desarrollarse profesionalmente. En esas mismas declaraciones, a propósito de las exposiciones que la propia Porset había organizado para difundir el diseño, exhortaba a dos instituciones de educación a continuar con esa labor: “La Escuela de Arquitectura de la UNAM y al Instituto de Bellas Artes a que, combinados con la industria del mueble y talleres de artesanos, se establecieran en forma definitiva y periódica esas exposiciones, que servirían tanto para que no se perdiera el fruto y el esfuerzo de las dos primeras, como para una confrontación de la producción y continuidad de la labor educativa”.¹

Contemporáneo de Porset, el diseñador español Miguel Prieto (1907-1956) también encontró en México el escenario idóneo para ejercer el diseño tipográfico y editorial en medios de mayor impacto social, como revistas, suplementos culturales o libros. Vicente Rojo, su joven colaborador en aquel entonces, reconocería que Prieto supo “darle el mismo valor a cada publicación que

¹ Loana Brann, “Diálogos con Clara Porset”, *México en la Cultura*, 23 de junio de 1957.

diseñaba, lo mismo si se trataba de un importante libro de arte que de un simple boleto de entrada al Palacio de Bellas Artes, es decir, que practicaba una especie de democracia visual”.² Con el ejemplo del trabajo de Prieto, se forjó una escuela mexicana en el diseño gráfico.

La preocupación de vincular la educación del diseño con la práctica profesional y la de reconocer en la práctica profesional una experiencia que debe reflexionarse en los espacios académicos ha sido un tema central en la propuesta pedagógica del diseño. Por eso, la lectura de este libro, que da cuenta de un proyecto de investigación acerca de la evaluación educativa de programas académicos de diseño en México, remite de manera constante a una serie de acontecimientos que han resultado significativos en el desempeño del diseño en el país.

Este libro también es un recuento de eventos que pueden acompañar a la comprensión de las fortalezas y deficiencias de la enseñanza del diseño mexicano y que Antonio Rivera presenta como parte del análisis que realiza sobre los reportes cuantitativos y cualitativos llevados a cabo en los últimos tres años por pares evaluadores del Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD). De alguna manera, estos reportes muestran la reflexión de catedráticos de todo el país que se han formado un criterio acerca del desarrollo del diseño en México a partir de estas distintas experiencias, ya sea porque formaron parte de ellas o porque tienen conocimiento de las mismas.

La puntualización que aquí se hace de cinco momentos que vinculan la práctica con la enseñanza del diseño no pretende plantear un desarrollo histórico de la profesión, sólo se han escogido aquéllos que pueden hilvanar un devenir hacia el campo del

2 Entrevista a Vicente Rojo por Germán Montalvo y Xavier Bermúdez en Vicente Rojo, *Cuarenta años de diseño gráfico*, México, Era, 1990, p. 16.

diseño, precisamente para establecer un diálogo con el autor, pues bajo este fundamento él plantea la posibilidad del aprendizaje.

Antonio Rivera es ante todo un practicante teórico de la pedagogía del diseño y, como puede constatarse en otros textos que ha publicado, sus preguntas ante qué y cómo se enseña a diseñar han sido inquietudes compartidas con docentes de diferentes escuelas en el país, quienes han leído, criticado, puesto en práctica o sumado otras preguntas más al debate que el autor no ha dejado de plantear, incluso en esta investigación.

Rivera nos recuerda, al inicio del primer capítulo, que antes de planear una estrategia didáctica debe comprenderse la dimensión histórico-contextual de los actores, los contenidos, la didáctica y la institución que los alberga; ya que permite, más allá de la correcta redacción de un plan de educación, la construcción concreta y particular de propósitos que vertidos en un perfil de diseño y expresados en el currículum del programa otorgan pertinencia a la propuesta educativa. De ahí que, bajo los siguientes referentes históricos, se busca contextualizar la valiosa información que nos comparte el autor como diagnóstico y prospectiva para el diseño en México.

Para dar inicio a este diálogo se han seleccionado los siguientes hechos: *a) observar que el desarrollo de las artes y los oficios en el siglo XIX en México es un sólido antecedente del saber hacer del diseño; b) reconocer que en el periodo de la posrevolución mexicana la idea moderna del cambio se adhiere al espíritu de reconstrucción de la nación y le otorga un sentido social y económico al ser del diseño; c) señalar que la educación del diseño a nivel superior llega hasta la segunda mitad del siglo XX bajo una mirada más externa que apropiándose de los antecedentes de la práctica interna; d) recordar que, casi de manera paralela, se experimenta, a través del sistema de comunicación de las Olimpiadas del 68 en México, un ejercicio profesional cuyo perfil de diseño es complejo, interdisciplinar y con impacto a nivel urbano, que em-*

pujará a la reconsideración de los modelos educativos del diseño en el propio país; e) valorar la formación de las *asociaciones de escuelas de diseño*, donde se comparten los cuestionamientos sobre las funciones y los desafíos de la educación superior.

Con respecto al primer momento, la relevancia radica en que, durante el siglo XIX en México, la producción de bienes y servicios para la vida cotidiana, sobre todo en las ciudades, se concibe desde otros medios de creación y producción. Aunque no existe, en su mayoría, una producción industrializada, se logra percibir una práctica diferenciada desde los distintos oficios. Ya sea que se organicen en talleres domésticos o especializados, en estos mismos lugares se aprende el oficio y se experimenta el acto creativo estrechamente vinculado al productivo. Siguiendo esta práctica educativa, también algunas fábricas proponen sus propios talleres de formación. En todo caso, la labor de un alfarero o un hojalatero, la de una costurera o un sastre, y la de un impresor o un encuadernador evidencian un “saber hacer” que impacta en la determinación de los productos que circulan en el país y que son de utilidad diaria. Rivera advierte, durante todo el texto, la actual pérdida de relación entre la teoría y la práctica. Incluso en las materias donde se enseña a proyectar y a diseñar, se elimina la reflexión teórica en la toma de decisiones del estudiante durante el proceso de diseño, o bien no se teoriza luego sobre la propia experiencia de creación o de realización. Un saber hacer articula la creación como pensamiento y como ejecución.

Con la riqueza de los saberes del oficio, se llega a un segundo momento el de la posrevolución. En ese escenario, el “saber hacer” adquiere un valor más: el de elemento de identidad. Al tiempo que varios oficios son absorbidos por la forma organizativa de la industria desde la visión moderna que especializa y divide el trabajo, también son revalorados como símbolo de la nación y pasaran a formar parte de una herencia, a veces inerte o en otras ocasiones vital, para alimentar la creación del propio microcos-

mos con el cual México deseaba ser reconocido. Esta última perspectiva es la que asumen artistas, en la primera mitad del siglo xx, como Diego Rivera, Dr. Atl, Roberto Montenegro o Miguel Covarrubias, que miran en las manifestaciones populares elementos de la esencia del ser creativo mexicano.

Esa esencia también es reconsiderada por algunos arquitectos y diseñadores cuya expresión de modernidad no se escinde de los referentes locales, como el trabajo editorial de Gabriel Fernández Ledesma o el diseño de mobiliario de Horacio Durán, ambos también reconocidos docentes en su área profesional. Desde la práctica de quienes ejercen el diseño a mediados del siglo xx en México, se muestra un pensar y hacer proyectual, cuyas ideas vienen de una consciente reflexión acerca de quiénes ha sido, cómo se encuentran y cómo esperan estar. En ese sentido, se comparte una idea nuclear del pensamiento moderno que es concebir al hombre como el constructor e intérprete de su historia y en ello radica el “ser del diseño”. En el segundo capítulo, Rivera presenta su visión sobre el diseño: si el diseño es un acto proyectual, significa que hay una correspondencia entre el pensamiento y la acción. Además, él añade a esta reflexión que el diseño cuenta con un lenguaje argumentativo capaz de explicar este proceso, por lo tanto “proyectar es un pensamiento práctico”.

Ante esta corta, pero significativa, experiencia acerca de cómo el pensamiento práctico del diseño participa en la reconstrucción cultural de una nación, donde se constituye también una conciencia del ser y hacer de diseño en el contexto mexicano, se acepta que la práctica del diseño es una profesión que puede y debe ser una responsabilidad de la educación superior y se instauran los primeros “programas académicos de diseño”. Este fue un tercer momento que implicó, por un lado, otorgar el valor socioeconómico al diseño, en la búsqueda de bienestar para el país, y por el otro lado, se asumió la tendencia hacia las nuevas prácticas profesionales asociadas al patrón económico basado en

la alta producción y la comercialización mundial. De manera que la propuesta educativa para los nuevos programas de diseño se soportó principalmente en modelos didácticos externos como el de la Bauhaus, la ULM o la Escuela de Chicago y no incorporó las vivencias de una práctica nacional que hasta entonces era poco conocida, como tampoco pudo superar la dicotomía del pensamiento occidental, el cual Rivera también observa en una enseñanza del diseño donde se separa la razón de la emoción, lo objetivo de lo subjetivo, el docente del estudiante.

Al no tomar en cuenta la propia experiencia, sino otra, esta pasa al currículum como molde teórico sin correspondencia práctica. La puesta en marcha de la didáctica entonces ya no es desde el acto proyectual. Rivera dice que el pensamiento de diseño se ejerce en situaciones particulares de espacio y tiempo, pero en su origen, los programas de diseño en México poco incorporaron a su currículum prácticas contextualizadas.

Casi simultáneamente a la apertura de los primeros programas académicos de diseño, se vive otro acontecimiento en el campo profesional: la necesidad de contar con un programa de comunicación y de identidad para los Juegos Olímpicos del 68 en México. Los requerimientos que de éste se desprendieron para la ambientación urbana, los impresos gráficos y los objetos conmemorativos, generaron el escenario para dejar ver un diseño interdisciplinar, colaborativo, sistémico y de elevada complejidad. Aquí ya están presentes los rasgos que definen el perfil del diseño que reconoce el COMAPROD y sobre el cual Antonio Rivera sustenta la pregunta de investigación y la hipótesis: “El reto educativo de la Instituciones de Educación Superior (IES) y sus Programas Académicos (PA) es educar en el ejercicio del pensamiento complejo en situaciones espaciales y temporales específicas”. En este cuarto momento, el ser y el hacer del diseño adquieren un campo de diferenciación frente a otras profesiones. Cuando se sopesa su impacto, no sólo en la vida diaria y doméstica, que

ya se había contemplado desde finales del siglo XIX con el hacer de los distintos oficios, sino en la convivencia de la ciudadanía. Rivera destaca en su prospectiva la importancia de elegir proyectos que, además de contar con estos rasgos, sean instrumentos de ciudadanización, de esta manera se pueden *construir aprendizajes con mayor carga significativa para los estudiantes*.

Posterior a estos eventos, se observó un aumento de escuelas de diseño no sólo por la cantidad de ellas, sino también por su amplia distribución en todo el país. Frente a los ojos de las propias instituciones de educación, la paradoja se presenta en la medida en que crece el número de programas académicos de diseño gráfico, diseño industrial, diseño de interiores o diseño de modas, mientras el modelo económico cambia. México disminuye su capacidad productiva y va cancelando las políticas de regulación, hasta dejar que el comercio exterior sea el que determine qué se necesitaba consumir, luego cuánto hay que producir y finalmente qué se ha de proyectar.

A finales de los años noventa, se empezarán a encontrar docentes y estudiantes de diseño de distintos lugares del país para reflexionar hacia dónde iba la educación del diseño de cara a estos cambios, para cuestionarse si era o no correcta la didáctica propuesta, incluso para preguntarse cómo se enseña a pensar futuros deseables, esperanzadores, pero sobre todo viables, no ajenos al complejo contexto. Esto dio lugar al último momento que se desea hacer valorar en este relato, el de la formación de asociaciones de escuelas de diseño, como la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño gráfico (ENCUADRE) y la Asociación Mexicana de Instituciones y Escuelas de Diseño Industrial (DI-INTEGRA). Se trató de un fuerte esfuerzo para reconocer la trayectoria de la educación del diseño desde las diferencias de cada institución. El reconocimiento de pares académicos capaces de intercambiar ideas y hacerlo, como Rivera define, “en un diálogo que inicia en la controversia para caminar hacia la construcción de juicios de valor

y que ayude a la toma de decisiones”, ya estaba se estaba caldeando en las asambleas convocadas por dichas asociaciones.

Pero después de esta articulación de experiencias en el proceso de reconocer el diseño en la práctica y en la educación en México, ¿cuál podría ser la manera más sistémica para lograr un cambio o mejora a partir de estos cuestionamientos y de estas vivencias? La respuesta fue el siguiente paso que dieron las Instituciones de Educación Superior (IES) del país y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) al instaurar los comités de acreditación, es decir, al impulsar la práctica de la autoevaluación y la evaluación de pares. Antonio Rivera ve en este acto a “los diseñadores vueltos gremio educativo de su disciplina”.

Lo singular en el caso de este devenir de la enseñanza del diseño en México es justo lo que nos comparte Antonio Rivera en el tercer capítulo, donde subraya una evaluación que no debe buscar una homogenización en los modelos de educación para alcanzar su regulación, de ahí que debe ser mediada por el diálogo. Por eso, una de las mayores contribuciones que ha hecho Rivera a la pedagogía del diseño a través de su labor en el mismo COMAPROD es el esclarecimiento de nociones tales como: qué es un marco de referencia en el contexto de las distintas intencionalidades de cada IES, por qué son necesarios unos indicadores que otorgan mayor jerarquía a las acciones apremiantes en el campo del diseño, cómo se acuerda que se evalúa para aprender, cuál es la actitud que favorece al diálogo, cuál es entonces el valor de la controversia, de la interpretación, de la elaboración de argumentos y del consenso en la recomendación.

El COPAES y los mismos PA de diseño de las distintas IES que han participado en procesos de acreditación reconocen la contribución de los resultados de la evaluación en el proceso de mejora de calidad, mismo del que se da cuenta en los casos de éxito aquí documentados, o en las fortalezas y en la propia perspectiva planteada; el alto valor de este texto radica en el recuento que el

autor hace de la dinámica movilidad que tiene el conocimiento del diseño cuando se somete a una evaluación abierta, pero con sólidas premisas. En el libro se muestra cómo se articula la experiencia del COMAPROD en la evaluación educativa, a la mejor comprensión de la pedagogía del diseño, y de esa manera precisa la concepción sobre la disciplina.

Ha sido también un acierto hacerlo a través de la propia investigación que lidera Antonio Rivera sobre los resultados de los reportes de evaluación de los pares académicos, pues permite aumentar el conocimiento sobre la tarea educativa en el contexto de las IES del país, así como contribuye a crecer en la cultura del diálogo, tan necesaria en los procesos de educación porque ante todo respeta las diferencias y reconoce la riqueza en la diversidad, misma que ha sido el rasgo distintivo del devenir del diseño en México.

Ana Margarita Ávila Ochoa

Introducción

Este libro, como muchos, surge de la experiencia viva y colectiva de quien lo escribe. Emanada, por tanto, de la necesidad de explicar y comunicar dicha experiencia. La necesidad de escribirlo se origina, por una parte, en el interés del Consejo Mexicano de Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD) por dejar testimonio del trabajo de los distintos pares evaluadores y del trabajo propio como coordinador del comité técnico del Consejo y, por la otra, en generar la investigación para elaborar un diagnóstico y una prospectiva, elementos esenciales de este libro. Se pretende dialogar con los lectores haciendo explícito un punto de vista, parcial pero fundamentado, con respecto a la educación superior del diseño en nuestro país, a la evaluación educativa dentro de este campo y a la elaboración de un diagnóstico y de una prospectiva; además se relatan experiencias que pretenden alimentar la formulación de estrategias para fortalecer este campo del saber. Si bien las argumentaciones que sustentan lo anterior son resultado del trabajo con colegas diseñadores y no diseñadores, todos educadores, las conclusiones a las que se va arribando son responsabilidad del autor.

El contenido del libro es producto de una mezcla abigarrada de trabajo docente, investigación teórica y evaluación educativa, a la cual se agregan experiencias continuas de trabajo en espacios

de formación docente y de planeación curricular en el campo del diseño. La idea de escribir al respecto surge de una necesidad cognitiva del autor por dar coherencia a una serie de problemas particulares que al enhebrarse facilitan la comprensión específica de cada uno de éstos y en el mismo giro; de esta manera se podrá visualizar el paisaje de una problemática amplia. A la vez, cada caso particular constituye también un microcosmos que tendría un interés en sí mismo por las múltiples facetas de éste. Tal mezcla planteó dos dilemas a resolver: el del enfoque y el del orden. El primero consistió en decidir si convendría un enfoque generalista y panorámico, o uno detallista y microscópico. En el problema del orden, se cuestionaba qué debía aparecer primero las perspectivas basadas en la evaluación educativa o las relacionadas con nuestra reflexión teórica, o bien, iniciar con la mención de la propia experiencia docente para de ahí seguir hacia la evaluación educativa. Un orden tentador era plantear las premisas sobre la evaluación en el campo de la enseñanza del diseño que construimos hace seis años¹ para luego, de manera deductiva, presentar los resultados de dichas evaluaciones y terminar con el campo de lo propositivo. Sin embargo, a este orden se le antepone un inconveniente: el proceso de evaluación había modificado nuestra manera de pensar la educación del diseño y nos había llevado a afinar nuestra concepción sobre la disciplina.² Por lo tanto, el diagnóstico y la prospectiva acerca del campo educativo sí eran resultado de un enfoque deductivo porque el

1 Nos referimos a las premisas que sustentaron el *Marco de referencia* del COMAPROD, donde se encuentra el instrumento de evaluación utilizado en ese periodo, durante el cual éste se fue afinando y enriqueciendo. El marco puede consultarse en www.comaprod.org.mx

2 Véase Antonio Rivera, *La nueva educación del diseñador gráfico*, México, Designio, 2014, y Antonio Rivera, “Evaluación de la educación superior del diseño en México: perspectivas y resultados”, en Arroyo, Mondragón y Arozamena (coords.), *Educación superior del diseño: pedagogía y conocimiento*, México, UAM-Xochimilco, 2016, pp. 105-124.

proceso de evaluación se realizó con un instrumento proveniente de las premisas arriba mencionadas, pero también lo eran de un proceso que se enriquecía y modificaba en el camino.³ Así, decidimos mezclar a lo largo de todo el libro los enfoques detallistas y generalistas, y proceder en un orden derivado de las premisas generales que luego fueron utilizadas para construir el instrumento de evaluación del COMAPROD, sólo que incorporando a éstas las modificaciones que las han enriquecido; esto ocasionó cambios en nuestra percepción y juicios de valor sobre la educación superior del diseño. Esquemáticamente, hace seis años manteníamos un cierto punto de vista sobre la educación,⁴ eso nos llevó a configurar un *Marco de referencia* y un instrumento de evaluación que nos permitió medir e investigar a las escuelas, para luego modificar nuestras opiniones sobre la pedagogía del diseño; y ahora hemos modificado nuestra manera de entender la evaluación educativa y así ocurrirá sucesivamente, como en una especie de espiral ascendente en la que debemos usar anteojos que se adapten a la lejanía y la cercanía según el interés.

Dicho lo anterior, ésta será nuestra ruta. Como sostenemos que toda evaluación debe hacer explícitas las premisas de las cuales parte, debemos describir, en primer término, lo que pensamos con respecto a tres elementos de todo acto pedagógico: profesores, estudiantes y contenido, además de la bisagra que los une, la didáctica, y el espacio donde confluyen, la institución universitaria; todo ello desde una perspectiva generalista. Posteriormente haremos un *zoom* para plantear nuestra visión sobre el diseño: nuestro eje será la discusión en torno al *design thinking* y

3 Véase Antonio Rivera, “Propuesta retórica para la evaluación de la educación superior del diseño”, en *Estudios Visuales I*, Monterrey, UANL, 2014, pp. 82-99.

4 Este punto de vista está desarrollado en el capítulo inicial de Antonio Rivera, *La nueva educación del diseñador gráfico*, op. cit., pp. 17-35. Se planteaban como temas educativos fundamentales: la integración de la teoría y la práctica, la interdisciplina y la formación de profesores investigadores.

a su didáctica. Al finalizar esa sección, entraremos a un tema central: nuestra propuesta sobre la evaluación de la educación superior, a través de la modalidad de pares evaluadores, en el contexto de nuestro país y desde perspectivas múltiples que irán de lo general a lo particular, pero que en todo momento harán referencia a la rica experiencia que han representado los más de seis años de nuestro trabajo dentro del COMAPROD. Paso seguido se presentará el análisis cualitativo de veinticuatro informes que realizaron pares evaluadores de este organismo entre 2014 y 2017; este análisis nos llevó a un diagnóstico y a una prospectiva que consideramos de utilidad para las diversas escuelas de nuestro país, especialmente para aquéllas que enfrentan proyectos de diseño y rediseño de sus planes de estudio. Por último, presentaremos estrategias basadas en experiencias de éxito observadas, ya sea en programas académicos o bien en acciones muy concretas de personas o pequeños colectivos de profesores.

1

Didáctica: entre sus actores y los modelos educativos

El término didáctica suele asociarse con la planeación educativa y, en esa lógica, un buen didacta sería aquel profesor que organiza de manera correcta su labor a través, precisamente, de un adecuado plan de clase, inserto en algo más amplio que es su programa de curso. Muchos de los que estudiamos una profesión y luego nos convertimos en profesores recibimos cursos de didáctica donde se nos enseñaba cómo realizar un programa: los cursos iniciaban por la correcta redacción de objetivos para que, a partir de éstos, organizáramos las secuencias de contenidos, las actividades de aprendizaje, las de evaluación y la selección de los recursos didácticos. De hecho, la reflexión sobre el uso de estos últimos, debido a la impronta de la tecnología, se convertía en un tema muy importante, ya que daba la pauta a la oferta de cursos específicos y debates amplios en torno a la tecnología educativa, situación más vigente que nunca.

Sin embargo, esta noción de didáctica es incompleta, ya que, si bien enfatizaba la planeación como un aspecto central del trabajo educativo, ocultaba dimensiones fundamentales; si no se problematizan estas dimensiones, provocan que nuestra reflexión sobre el gran concepto *didáctica* se empobrezca e, incluso, puede convertir la planeación educativa en un acto tan vacío como inútil. La crítica anterior emerge de manera automática cuando situamos

al fenómeno didáctico en situaciones espaciales y temporales específicas; es decir, cuando interpretamos la didáctica desde una perspectiva histórica. Todos los que hemos ejercido la actividad docente hemos testificado que la cuestión central a resolver antes de la planeación es la comprensión de la situación, del aquí y ahora de nuestro trabajo y, por lo tanto, enfrentamos el reto, no de redactar un objetivo de aprendizaje seleccionando el verbo correcto, sino el de construir un objetivo para estudiantes concretos que, a la vez, pretenden ser profesionistas de una disciplina específica dentro de una institución particular. Los profesores universitarios, antes de establecer un objetivo, llevamos a cabo un acto de interpretación de cuya calidad dependerá, a la vez, la calidad de nuestra planeación.

PROFESORES, ESTUDIANTES Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJE: UNA VISIÓN DIALÓGICA

La situación anterior ha generado una discusión relevante donde aparecen dos enfoques: el de aquéllos que defienden la necesidad de un marco general que explique y guíe las acciones didácticas y el de otros que se sitúan en posturas a favor del respeto a las particularidades de cada grupo de profesores y alumnos, así como de las especificidades de cada disciplina. A este debate se agrega otra variable, la de los modelos educativos. Éstos, se proponen como un contenedor y orientador de las acciones pedagógicas con base en propuestas sobre la propia educación, derivadas de posturas sobre el carácter de la institución universitaria, sobre el aprendizaje y la enseñanza, y, en muchos casos, sobre el ser de cada campo de conocimiento.

Los modelos educativos no han estado aislados de la discusión previamente mencionada: algunos de ellos se sitúan de lado gene-

ralista y asumen que el modelo subordina las acciones de las comunidades escolares, desde la gestión académica hasta lo que debe suceder en cada clase; otros modelos permiten la existencia de proyectos educativos independientes en su seno, lo cual se deriva, en muchos casos, del poder de ciertas áreas universitarias, mismo poder que permite a esas comunidades académicas funcionar dentro de una institución con su propio modelo. El primer caso puede ser ejemplificado por universidades creadas con base en modelos corporativos subordinados a intereses empresariales o a ideologías religiosas, y el segundo, por universidades que se organizaron en torno a facultades o campos de conocimiento. En ambos, el debate se mantiene porque el modelo corporativo incluye muchas veces disciplinas con amplia tradición y que son sancionadas por otros actores sociales, lo cual provoca que actúen con gran independencia o de manera paralela al modelo educativo. En el modelo por facultades o campos de conocimiento, aparecerán grupos de académicos que se agrupan y actúan de forma independiente porque han acumulado tal capital simbólico que es posible que se sustraigan de los dictados institucionales.

Sin embargo, en cualquier modelo se mantienen vigentes las preguntas centrales de la didáctica:¹ qué, para qué, cómo, cuándo, dónde y con qué se aprende y se enseña. Estas preguntas son las que profesores y estudiantes se plantean todos los días durante sus labores cotidianas y, por tal razón, este libro apuesta por una educación donde los protagonistas sean ellos, fundamentalmente porque no hay modelo educativo universitario cuyo propósito se logre sin la convergencia de sus actores. Quienes traducen el guion en acciones concretas son aprendices y maestros. En las siguientes líneas haremos explícita nuestra postura en torno

1 A este respecto, véase Gabriel Mendoza Buenrostro, *Por una didáctica mínima: guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*, México, Trillas, 2014.

al concepto de profesor y estudiante. Partir de estos conceptos es fundamental para evaluar cualquier programa educativo.

La relación entre un profesor y un estudiante es mediada por la visión de mundo y sociedad de cada uno de ellos, sean conscientes o no de ésta. Por ende, cuando uno propone premisas para evaluar la labor educativa está obligado a explicitar las premisas a partir de las cuales se construyen los juicios de valor sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Nuestra propuesta es dialógica. Esto significa que la relación entre los profesores, los estudiantes y el contenido de aprendizaje es a través del diálogo. Comenzaremos esta sección conceptualizando al proponente del diálogo, es decir, el profesor de educación superior: ¿quién es este actor?

Un profesor es un sujeto histórico. Esto implica que posee una mirada tan amplia como su horizonte de sentido. Ha sido configurado por su tiempo, posee ideología e intereses propios y de grupo que se estructuran en una serie de conceptos e ideas con las cuales da sentido a sus acciones. Por lo tanto, un profesor dista mucho de ser neutral: piensa y actúa con base en su ideología y su interés educativo; posee una visión sobre la didáctica y, con ella, una forma de pensar los contenidos disciplinares y a los sujetos que intentan aprenderlos. En esta forma de concebir a los profesores existen dos grupos. Uno, se compone por aquéllos que actúan por hábito, es decir, sin conciencia de la estructura ideológica que determina sus acciones didácticas; actúan de forma “natural” como si sus acciones fueran consecuencia automática para cualquiera que se coloque en el lugar del profesor. El segundo grupo lo componen profesores reflexivos, que como premisa inicial de su acción tienen la de su propia autorrepresentación: se saben docentes, poseen una identidad como profesores. Han deliberado en torno a la educación y sobre el lugar que les corresponde dentro de ésta y, con base en ese acto deliberativo, definen su actuación didáctica. No son neutralmente ideoló-

gicos, sino comprometidamente reflexivos. En este segundo grupo coexisten ideologías diversas sobre la educación y sobre los fines y los medios de ésta. Es decir, lejos de ser un espacio monolítico es un campo heterogéneo; por lo tanto, en las siguientes líneas conviene explicitar cuál es nuestro concepto de *profesor*.

El propósito de un profesor es diseñar experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, con el fin de que ellos se apropien de saberes y actitudes que contribuyan a su conformación como profesionistas y ciudadanos. Por lo tanto, un profesor no transmite conocimientos porque un estudiante no es un receptor pasivo; no es tampoco un guía que conduce a sus alumnos al conocimiento, ya que éste no es un lugar fijo; tampoco es alguien que comparte el conocimiento debido a que éste no es un pastel que se ofrece en rebanadas. El profesor no es un apéndice del campo laboral que asesora a los estudiantes para que luego ellos se inserten en éste. No es, tampoco, alguien que se dedica a facilitar aprendizajes.

Nosotros sostenemos que un profesor diseña experiencias de aprendizaje. Esto requiere de la convergencia de varios factores. En primer término, un profesor debe teorizar de manera permanente su propia experiencia, provenga ésta del campo académico, del campo laboral o de ambos; es decir, el profesor realiza un esfuerzo continuo por nombrar conceptualmente su quehacer y desarrolla la capacidad de hacer explícitos los conceptos y las relaciones entre éstos; dicho de otra forma, él trae al plano de lo conciencia las estructuras conceptuales de las cuales derivan los juicios de valor sobre una profesión o un segmento de ésta. En esta misma línea, un profesor investiga su profesión, pero, al hacerlo, contribuye a la configuración de su disciplina. Esto lo lleva necesariamente a investigar las doctrinas que coexisten en su campo disciplinar y gracias a las cuales también él ha sido formado. Así, ser profesor implica también el reconocimiento de que un campo disciplinar y las profesiones que se derivan de éste son construcciones sociales. Luego, investigar las producciones de

las comunidades académicas y profesionales debe ser un hábito del profesor universitario. Todo lo anterior implica que el docente posee un dominio del contenido de enseñanza. Esto es la condición necesaria para la construcción del ser del profesor.

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

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

Un cuarto factor tiene que ver con el diseño de las situaciones específicas para que cada estudiante tenga experiencias de aprendizaje. La selección de una lectura, la asignación de una práctica de laboratorio, la configuración de un problema, caso o proyecto son modalidades comúnmente llamadas actividades de aprendizaje. Sin embargo, no toda actividad se transforma en una experiencia de aprendizaje. Ésta se logra cuando el estudiante experimenta una transformación interna como consecuencia de la actividad. La experiencia, pues, no es distinta al pensamiento, sino que ambos guardan entre sí un vínculo de interdependencia: el pensamiento “no es opuesto a la experiencia, sino una parte de ésta: es el producto de la transacción entre el individuo y su ambiente, al tiempo que funge como instrumento de la modificación del ambiente”.² Por lo tanto, cuando el profesor diseña una situación de aprendizaje, ésta debe incluir el abordaje de una dimensión problemática, sea empírica o teórica, y las herramientas cognitivas (conceptos-teorías) con las cuales el estudiante afrontará aquélla; en ese ir y venir del pensar y el actuar es donde el estudiante experimenta y sufre una transformación interna. Así, “toda experiencia es un juego recíproco entre esas dos series de condiciones (las condiciones objetivas y las condiciones internas del sujeto) que, tomadas en conjunto o en interacción, constituyen una situación”.³

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

2 Ana María Salmerón Castro, *Experiencia y educación moral. Una indagación conceptual*, México, FFYL, UNAM (Seminarios), 2010, p. 84.

3 Ana María Salmerón Castro, *op.cit.* p. 89.

Analicemos lo anterior. Ser sujeto no te convierte en estudiante. Un sujeto es estudiante cuando le interesa aprender y cuando dicho interés forma parte de su proyecto de vida. El aprendiz interviene de forma activa en su propia decisión: “quiero aprender a ser ingeniero” o “quiero aprender a ser doctora”, o bien la decisión que es el centro de interés de este libro: un estudiante de diseño es alguien que decidió “querer aprender a ser diseñador”.

Sumado a lo anterior, un estudiante tiene que aprender a ser estudiante. Es decir, muchos jóvenes que quieren ser diseñadores no han sido educados para ser estudiantes; entonces su proceso de formación profesional debe ser precedido por una transformación que los saque del lugar de receptores pasivos, donde los ubica la educación autoritaria, para colocarse en un papel de sujeto activo y corresponsable de la construcción de sus aprendizajes.

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

Por lo anterior, de manera conjunta, profesores y estudiantes deben garantizar que, a través de las experiencias de aprendizaje, los segundos no sólo se apropien de los saberes y habilidades profesionales, sino también de competencias genéricas. Éstas, según lo menciona Pérez Palomares,⁴ están relacionadas con las capaci-

4 Véase en COMAPROD, *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior del diseño en México, 2013-2017*, México, 2017.

dades que los estudiantes adquieren para movilizar los recursos cognitivos adecuados a cada situación problemática, tales como las de análisis y síntesis, y las de planeación; es decir, capacidades de tipo instrumental. Éstas se agregan a la ya mencionada capacidad de trabajar en equipo, las de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones. Para profesores y estudiantes, el desarrollo de competencias genéricas debe ser prioritario, sobre todo en la nueva realidad que plantea a la educación superior la impronta de las tecnologías de comunicación e información. Por un lado, los profesores no pueden conceptualizarse ya como poseedores monopólicos del conocimiento; por otra parte, los alumnos deben cobrar conciencia de que si bien no tienen mayor problema para acceder a información, sí deben saber que apropiarse de ésta requiere de competencias como todas las mencionadas.

En las siguientes líneas abordaremos un tema central, la bisagra que vincula a profesores y estudiantes: nos referimos a los contenidos de aprendizaje. Las diversas disciplinas que se ofrecen en las Instituciones de Educación Superior (IES) se conforman de conocimientos, es decir, conceptos, teorías y métodos que luego son jerarquizados y seleccionados por académicos, investigadores y docentes, convirtiéndolos entonces en contenidos de aprendizaje. Un primer punto a resaltar es que el conocimiento no está aislado del devenir histórico, todo lo contrario: es una construcción social y marcadamente histórica. Si bien sincrónicamente se nos presenta en forma de premisas fijas, desde una perspectiva diacrónica se muestra como un conglomerado de premisas variables, incompletas, sustituibles y susceptibles de ser enriquecidas y modificadas. Ambas visiones deben ser consideradas por los profesores y los estudiantes al entrar en relación intersubjetiva con fines de aprendizaje. Así, el profesor, desde su posición como experto, tiene la responsabilidad de decidir cuáles son los contenidos relevantes para el aprendizaje, a partir de su visión panorámica que le permite visualizar su asignatura e identificar

las raíces históricas, el desarrollo de éstas y su realización en frutos de conocimiento actuales y vigentes.

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

Un tercer aspecto que considerar sobre los contenidos es el currículum. Entendemos éste como un conjunto, cuyos actores tienen entre sí relaciones complejas; en éste se entrelazan políticas institucionales, modelos educativos, planes de estudio, grupos de académicos y estudiantes y órganos sancionadores externos, entre otros. Dichos actores se relacionan armónica o conflictivamente en torno a la decisión de cuáles deben ser los contenidos del currículum y, en el centro de esos debates, se encuentran los profesores. Así, decidir qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes es un acto complejo que responde a intereses provenientes de diversas racionalidades. Nuestra postura parte de la premisa general mencionada al principio de este apartado y según la cual los profesores son, junto con los estudiantes, los protagonistas centrales de la didáctica; esta postura es que los primeros deben mantener su independencia con respecto a esos intereses, más no ignorándolos, sino por el contrario, a partir de dialogar con todos estos actores del currículum: la diversidad de opiniones se vuelve un insumo que fortalece su capacidad de decidir mejor

acerca de cuáles son los contenidos de aprendizaje. Con esa lógica debemos identificar el tipo de relaciones que los profesores deben establecer con las políticas institucionales, los modelos educativos, sus propias academias, etcétera. Nos referimos a que dichas relaciones no deben ser de sojuzgamiento, sino deben ser mediadas siempre por el diálogo. En nuestra postura, el profesor no es un peón de ajedrez, pero tampoco un “héroe” aislado. En todo caso, nuestra propuesta es que un modelo educativo que no posea este tipo de relaciones dialógicas atentará contra la calidad del aprendizaje de los estudiantes: un profesor diluido no tendrá la posición simbólica necesaria para convencer y persuadir a sus estudiantes de afrontar los retos cognitivos que su programa de clase plantee, pero tampoco lo hará un profesor que opere en el aislamiento o que actúe desde una posición de prepotencia y autosuficiencia, será capaz de generar en sus estudiantes experiencias de aprendizaje que sean susceptibles de ser transferidas a otras situaciones, tanto académicas como laborales.

La triada sobre la cual hemos venido argumentando (profesores, estudiantes y contenidos) habita dentro del campo de la educación superior y más precisamente dentro de los llamados estudios universitarios. Por lo tanto, establecer cuáles son las funciones de dicha institución social es fundamental para poder evaluar después la didáctica universitaria y a sus protagonistas centrales, profesores y estudiantes.

Una IES se debate siempre entre la reproducción de los saberes legitimados por otros actores sociales y la crítica inteligente sobre aquéllos. Así, su propósito central, egresar a los futuros profesionistas, se matiza con la tensión entre la reproducción y la innovación, entre el otorgamiento de un servicio pertinente con las exigencias sociales y la reformulación de dichas exigencias y la proposición de nuevas formas de trabajo. Al realizar estos giros continuos, las IES reproducen y enriquecen la cultura. En este marco se insertan las llamadas funciones sustantivas: la docen-

cia, gracias a la cual los saberes legítimos son enseñados y aprendidos; la investigación por la cual se producen y aplican los saberes, y la divulgación que extiende el saber a todos los actores sociales. En esta lógica, un profesor universitario es el vehículo idóneo para que la IES logre sus propósitos y desarrolle sus funciones. Él es, como lo hemos dicho, el encargado de lograr que los estudiantes aprendan los saberes profesionales, pero también de que sean ellos capaces de ejercer el pensamiento crítico para poder innovar y enriquecer su campo disciplinario y en ese mismo movimiento, enriquecer la cultura.

En este mismo sentido, un egresado universitario es capaz de insertarse en el mercado laboral, pero también analiza críticamente a éste, a su entorno social y cultural, y tiene también la capacidad de innovar proponiendo nuevas formas de pensar y actuar en su disciplina y profesión.

2

El diseño y la didáctica proyectual

En este capítulo entraremos en una zona difusa del campo de la enseñanza superior del diseño. Nos referimos al ámbito de lo conceptual, al espacio donde se define el ser de la disciplina. ¿Qué es el diseño? Ésa es la cuestión. Como mostraremos en el capítulo cuarto de este libro, relativo al diagnóstico sobre el estado actual de la pedagogía superior del diseño, la falta de claridad en lo conceptual acarrea a los programas académicos disfunciones en lo didáctico y en la toma de decisiones que se realizan desde la gestión académica. Por esta razón, en este apartado propondremos nuestra postura al respecto, ya que la claridad sobre qué es el diseño debe acompañar las premisas que antes hemos enunciado sobre la educación superior, los profesores, los estudiantes y el contenido de aprendizaje. Así, cumpliremos con una máxima de nuestra propuesta de evaluación educativa: “toda evaluación parte de premisas ideológicas que deben ser explícitas para todos los actores del acto evaluativo, tanto para los que evalúan como para los que son evaluados”.

Ya mencionamos que para el COMAPROD el diseño es, antes que nada, una actividad proyectual. En las siguientes líneas caracterizaremos el pensamiento de los diseñadores dado que sostenemos que dicha actividad proyectual es, principalmente, un

acto cognitivo.¹ Tal aseveración se empata con la reflexión que se lleva a cabo actualmente en el campo educativo del diseño en torno a la noción de *design thinking*, con lo cual el debate al respecto del ser del diseño se ha enriquecido.

EL PENSAMIENTO Y EL PENSAMIENTO DE DISEÑO

Iniciemos poniendo a la vista una dificultad conceptual: el pensamiento de diseño, *design thinking*, es un concepto que de tanto querer significar termina por decir muy poco. Tal carácter se lo debe a aquéllos que, con base en éste, argumentan para proponer diversas propuestas teóricas y metodológicas que van desde la explicación del valor de la actividad proyectual hasta la postulación del *design thinking* como una estrategia de pensamiento que se exporta a otros campos profesionales cuyo interés es la innovación. Tanta amplitud procede de una petición de principio: asumir y conceder que los diseñadores piensan de una forma particular y única que les permite innovar. Concedido el carácter verdadero de esta premisa se pasa a inferir que pensar así implica la innovación; luego, otras profesiones cuyo mandato social actual es innovar, cuentan con el instrumento del *design thinking* para lograr su cometido. Esta circunstancia orientará nuestra argumentación en las siguientes líneas y empezaremos poniendo nuestra atención en uno de los dos términos del concepto *design thinking*, el que alude al *pensamiento*.

Suele asumirse que pensar es una facultad humana, parte fundamental de nuestra condición de *homo sapiens*. Pensar no es,

1 Este capítulo integra los textos que quien escribe este libro publicó en una suerte de modalidad antológica: Alejandro Tapia Mendoza (coord.), *¿Design thinking? Una discusión a nueve voces*, México, Ars Optika, 2017, pp. 34-38, 84-89, 139-144 y 190-195.

entonces, mérito alguno, sino parte de nuestra naturaleza y por eso solemos decir que somos seres racionales. Pensar, pues, se conecta con la capacidad de razonar. Ahora pongamos atención en las siguientes expresiones: “¡No actúes como animal!”, “su problema es que es muy impulsivo”, “mira, Toño, piensa bien lo que estás diciendo”, “¿que no pensaste en lo que iba a pasar?”. En todas las frases aparece otro término, explícita o implícitamente vinculado con el pensamiento y es el concepto de *acción*. Pareciera entonces que una comprensión cabal del concepto de pensamiento implica explicar su relación con las acciones de los sujetos. Agreguemos ahora un tercer término. Si el acuerdo científico y filosófico es que el pensamiento reside en el cerebro y éste no puede observarse más que auxiliado de sofisticadas tecnologías de observación, ¿cómo sabemos si alguien piensa? Porque decir que alguien está actuando es relativamente sencillo por el carácter de dato empírico de la acción: “Mira, Fulano está dibujando”, sería un buen ejemplo de expresión que muestra lo anterior. Sin embargo, esto no implica necesariamente que está pensando y menos aún que sepamos cómo está pensando. Sin embargo, cuando la persona que actúa habla refiriéndose a dicha acción, entonces, estaremos en condiciones de afirmar qué pensó y cómo es que pensó. Aparece entonces el tercer término vinculado al pensamiento y a la acción: *lenguaje*.

Tenemos una triada, pensamiento, acción y lenguaje, cuyas relaciones conceptuales son de interdependencia. El pensamiento está conectado con las acciones, pero no de cualquier tipo, sino de aquéllas que responden a un propósito cuyo logro implica la deliberación previa entre al menos dos posibilidades de acción. Analicemos esta idea. Partimos de la opinión de que pensar no es sólo tener una idea o una ensoñación, sino algo más complejo. La noción de pensamiento que queremos presentar aquí surge de un estado de perplejidad: de querer hacer algo y no sa-

ber, en principio, cómo hacerlo.² Pensamos, en el sentido del término que quiero ir construyendo con ustedes, porque algo se opone al logro de un propósito y, en principio, no sabemos qué hacer y cómo actuar. En esta lógica, tenemos que pensar porque una situación nos arranca del hábito y aquello que comúnmente hacemos y pensamos no sirve para nuestro propósito actual. Reflexiono, por ejemplo, en todo lo que he realizado hoy antes de iniciar la escritura de este texto y de acuerdo con lo que hemos venido argumentando, podría afirmar que, en efecto, pensé desde el momento que tuve enfrente la labor de escribir este texto. Comencé por preguntarme cómo convendría iniciar el texto, qué autores podrían auxiliarme, qué esperarí de los lectores, etcétera. Es decir, deliberé. Pensar y deliberar tienen, entonces, una relación íntima que nos conecta con un tema fundamental anunciado líneas arriba: *la situación*.

Recapitemos ahora: para seguir afrontando la complejidad del reto que nos hemos planteado, hay que explicar cómo entendemos la noción de pensamiento. Diremos que alguien piensa cuando tiene un propósito cuya realización lo obliga a deliberar acerca de cuál o cuáles son las acciones que convienen a esa situación específica. Agreguemos ahora un concepto que ya habíamos anunciado, el de lenguaje. Éste proporciona a quienes piensan y actúan la posibilidad de explicar las razones de sus decisiones. Al utilizar el lenguaje, el pensamiento adquiere su carácter social situando sus acciones en el entramado de la cultura. Sin embargo, es necesario realizar una caracterización del significado de lenguaje al cual estamos aludiendo. Nos referimos a un tipo de lenguaje cuyo carácter es argumentativo, o sea, aquél que funciona como vehículo de argumentos. Establezcamos entonces que un argumento es una afirmación sustentada en razones. Si ahora equiparamos la decisión tomada para lograr un

2 John Dewey, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1993.

propósito con una afirmación, ésta será considerada como una acción o decisión *pensada*, si quien la realiza la sustenta en razones y la única manera de saber esto es por la vía del lenguaje. En efecto, al utilizar el lenguaje argumentativo, quien actúa muestra a otros su pensamiento.

Hemos ido paulatinamente visualizando la complejidad del concepto *pensamiento*. Así, caracterizamos éste por su relación con las acciones y propósitos, con la situación que provoca pensar y deliberar y con el uso argumentativo del lenguaje. Tal esfuerzo analítico conlleva el riesgo de realizar discriminaciones o disecciones que luego se conviertan en obstáculos para la síntesis. Es un buen momento para movernos ahora hacia una lógica integradora que nos permita manifestar con claridad la manera en que entendemos el término pensamiento. Separar, como lo hemos hecho, el pensamiento de la acción y del lenguaje conlleva el riesgo de caer en una argumentación dicotómica o por parejas filosóficas, con lo cual el análisis, que era un medio para comprender mejor, termina siendo lo contrario al diseminar las ideas como las cuentas de un collar cuyo hilo que las enhebra se ha roto. Peor aún, tal forma de pensar, que ha sido calificada por diversos autores como pensamiento moderno, no sólo separa las ideas por parejas conceptuales, sino que otorga a una de las partes un valor negativo y al otro un valor positivo, mucho más con fines de hacer prevalecer una ideología que de explicar la complejidad de un fenómeno. Éste es el caso de la explicación del concepto que aquí presentamos. Al separar el concepto *pensamiento* del concepto *acción*, no sólo se acentuó su disgregación, sino que se perdió su relación. Más aún, dependiendo de intereses ideológicos, *pensar* se volvió positivo y *actuar* negativo o viceversa. En el caso específico de la modernidad, los sujetos que pensaban se volvieron valiosos mientras los que actuaban devenían en instrumentos de los primeros. A esto subyace una petición de principio a partir de la cual se nos ha obligado a aceptar argumen-

taciones que afirman que los que piensan no actúan y el opuesto, que los que actúan no piensan. Lo anterior obliga entonces a explicar el pensamiento abandonando las premisas anteriores y contestándonos si es posible afirmar que pensar y actuar son conceptos complementarios que no pueden dejar de vincularse, cruzarse y traslaparse.

Acudamos a un concepto clásico, antiguo y cargado de múltiples sentidos que ha ido incorporando su estudio a lo largo de su trayecto histórico. Nos referimos al término *techné*. Lausberg³ nos explica que una acción con fines de obtener un objetivo puede realizarse de tres maneras: porque está en la naturaleza de algo o alguien su obtención, por azar o con base en un plan. La *techné* pertenece a este tercer modo. De acuerdo con la primera, la acción no tiene ningún mérito: un sujeto desde su infancia temprana habla para que su madre lo atienda sin que nadie lo haya educado, sino sólo gracias al hecho de que la capacidad de hablar para conseguir un logro está en su naturaleza; de acuerdo con la segunda manera, en otro ejemplo, alguien más ensaya diversas formas de cocinar un guisado y, por lo tanto, prueba con diversas cantidades de ingredientes, distintos condimentos y con diferentes cocciones: ensaya, prueba, yerra, vuelve a ensayar hasta que de manera azarosa consigue su propósito, en este caso, el guisado que él quería degustar. Distinto a los dos anteriores, alguien procede con acuerdo a un plan y entonces estaríamos ante un sujeto que actúa así porque posee la *techné*. Son entonces tres formas de actuación: las que proceden de la naturaleza de las personas, las que se realizan azarosamente y las que proceden con base en la *techné* que podríamos traducir con dos palabras: *pensamiento práctico*, y que se distingue de las otras formas porque, además de proceder con base en un plan, quien la posee es debido a que la ha aprendido. En efecto, según nuestro autor, la *techné*

3 Heinrich Lausberg, *Manual de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1966, p. 61.

se adquiere por una mezcla compleja de experiencias repetidas, por la copia de modelos, por el estudio de la disciplina pero sobre todo, por la teorización. No hay posibilidad de adquirir la *techné* sin experimentar: cada vez que un sujeto persigue un propósito experimenta; si bien esto es una condición necesaria, no es suficiente. La teorización que el sujeto construye al acumular experiencias completa el círculo virtuoso del pensamiento práctico. Buscar en cada caso lo que es susceptible de ser generalizado es lo que definimos como teorización. Y en cada nueva experiencia el ciclo se repite, sólo que la acción se modifica por efecto de esta relación circular virtuosa, que sistemáticamente viaja de la experiencia a la teoría y de ésta a la actuación que renueva la siguiente experiencia. Ambos esfuerzos se integran y traslapan y, siguiendo a Dewey, constituyen lo que para este autor es el pensamiento, que no es opuesto a la experiencia, sino un instrumento de ésta, como ya lo mencionamos antes. La disertación anterior nos acerca a la definición de pensamiento que propone este escrito y que, por tanto, permeará nuestra argumentación en torno al *design thinking*. Si integramos el concepto griego de *techné* con el de *experiencia* de Dewey, tendremos una visión casi completa de nuestro concepto de pensamiento. Propósito, plan, experiencia y teorización son conceptos que se agolpan dentro de nuestra noción de pensamiento. Completamos esta forma de entender el concepto con otra idea. Tendemos a creer que el sujeto y el objeto de su acción constituyen una díada que se manifiesta de forma aislada, sin embargo, eso no es preciso. El sujeto actúa sobre un objeto de la realidad, pero ésta es eminentemente social. En efecto, sujetos y objetos no son entidades autónomas, sino que son “partes del mundo social y cultural en que ocurre la interacción entre el sujeto social y los objetos permeados de concepciones y relaciones sociales”.⁴ El pensamiento práctico se ejerce porque

4 Ana María Salmerón Castro, *op. cit.*, p. 76.

existe la necesidad de realizar una tarea o trabajo con cierto propósito. Tal trabajo tiene significado por su utilidad social.

Completemos ahora nuestra noción de pensamiento. Pensar y actuar se integran en la experiencia. El sujeto que piensa y actúa se transforma y afecta su entorno social. Así entendido, el pensamiento tiene sentido si su significado individual deviene en significado social. Lo anterior nos ayuda a integrar una dimensión más a considerar en nuestra propuesta conceptual de pensamiento. La experiencia del sujeto, su pensamiento y actuación, se producen en un aquí y ahora: en el contexto de una situación que demanda de él trabajo o esfuerzo. Esto último agrega, pues, un último matiz a nuestra argumentación sobre el pensamiento. Éste se ejerce en situaciones concretas y se lleva a cabo en circunstancias espaciales y temporales que lo condicionan.

LA DISCUSIÓN EN TORNO A LOS MÉTODOS

Lo expuesto en el apartado anterior es importante para argumentar ahora en torno a la cuestión de la existencia de un método o de metodologías para diseñar, cuando caracterizamos las situaciones que los diseñadores afrontan. El tema de los métodos es muy relevante en el campo de la educación superior del diseño y por ello es importante destinar un espacio a reflexionar sobre ellos.

Veamos, un diseñador es un profesionalista que afronta problemas que, en principio son inasibles o malévolos, en un ambiente donde inicialmente reina la incertidumbre. Un primer acercamiento al concepto de diseño que propondremos en esta sección, y que ya anticipamos en páginas previas, es el que parte de la definición de éste como actividad proyectual, que afronta situaciones problemáticas específicas que tienen un principio y un fin determinado. En otros espacios hemos presentado diversos testi-

monios de diseñadores que describen su experiencia proyectual,⁵ lo cual nos ha permitido identificar una serie de premisas o constantes que podrían equipararse con lo que autores como Rittel y Buchanan⁶ proponen como problemas indeterminados (*wicked problems*) y su abordaje a partir del pensamiento de diseño (*design thinking*). Así, identificamos que: *a*) el mismo diseñador es capaz de afrontar problemas diversos porque cada uno de éstos responde a intenciones diferentes; *b*) donde dichas intenciones se dirigen a usuarios distintos; *c*) que las soluciones o productos de diseño son heterogéneos y, aún más, el mismo problema puede aceptar más de una solución, y *d*) que no proceden de manera individual sino generalmente lo hacen en equipos interdisciplinarios. Asimismo, el análisis histórico del diseño, por ejemplo, el de la escritura o el de los muebles, también muestra con claridad que el pensamiento y, por lo tanto, las argumentaciones que guían las acciones de los diseñadores no son deductivas y, por extensión, tampoco proceden con base en un método. Luego, nuestra opinión en torno al método de diseño es que no existe algo como tal. Esta última afirmación se suma a otras que hemos realizado en otros espacios⁷ para concluir parcialmente que: el *pensamiento de diseño* se ejerce en situaciones particulares de espacio y tiempo, no procede deductivamente y no usa un método. Aquí, sin embargo, aparece una paradoja: los diseñadores no piensan deductivamente, pero sí piensan con base en premisas o reglas de pensamiento; no usan un método, pero sí proceden metódicamente. En las siguientes líneas argumentaremos sobre esta paradoja, para lo cual será necesario que realicemos una digresión.

5 Véase Antonio Rivera, *La retórica en el diseño gráfico*, México, Encuadre/UIC/EDINBA, 2007; y el sitio web: alpha.mexicanosdiseñando.org.mx

6 Véase la atinada síntesis de esto en Luis Rodríguez Morales, *De los métodos proyectuales al pensamiento de diseño*, México, UAM-Azcapotzalco, 2015.

7 Véase Antonio Rivera, *La nueva educación del diseñador gráfico*, *op. cit.*

Recurramos ahora a los estudiosos del desarrollo del pensamiento humano, particularmente a las obras de Piaget y Vygotsky. Desde la temprana infancia, la inteligencia humana logra inferir reglas de manera inductiva para usarlas posteriormente de forma deductiva. Los niños se enfrentan al mundo con sus sentidos, lo que Piaget nombra *inteligencia sensorio-motriz* y con ésta puede introducir en su mente a la cultura ejerciendo la capacidad humana de la clasificación y la categorización. Gracias a ese comportamiento natural, el niño genera reglas diversas que le permiten comprender los retos empíricos que le plantea el mundo y responder a las exigencias culturales de su entorno social. Supongamos que escuchamos hablar a un niño del periodo preoperatorio, que es donde se gesta el pensamiento simbólico y, por ende, el lenguaje. El niño Juan recibe la petición de sus padres: “Juan, escribe tu nombre”; el niño en cuestión contesta: “Yo no sé”. Lo interesante del ejemplo es que ni su papá ni su mamá han conjugado así el verbo saber. Nunca ha oído esa expresión, pero la infiere de la regla que construyó antes de forma inductiva o por acumulación de casos particulares,

Veamos: “Yo no puedo, yo no quiero, yo no juego”. La *regla* es “todo verbo se conjuga en primera persona del singular con la terminación, do, ro, go”; por lo tanto, *saber* y *no saber* se conjuga como “yo no sé”. Es decir, el pensamiento es un entramado de inducciones y deducciones. Sigamos nuestro ejemplo: después de haber dicho “yo no sé”, el niño recibe una corrección de sus padres: “Juan, así no se dice, debes decir, *yo no sé* y *no yo no sé*”. Con tal reprimenda, Juan se da cuenta de la insuficiencia o la falibilidad de su regla. Esto es, una deducción correcta no necesariamente es un razonamiento correcto. En su aquí y ahora, representado por la situación y temporalidad en la que ese niño vive, su inteligencia se enriquece y adapta para poder vivir socialmente.

Lo mismo puede explicarse con un ejemplo aparentemente muy lejano a éste y que tomamos del análisis literario⁸ de una obra de Allan Poe, “Los crímenes de la calle Morgue”. Como en muchas novelas detectivescas, un crimen plantea a los protagonistas un acertijo y las estrategias de solución de éste constituyen la esencia de la trama. Dos mujeres han sido brutalmente asesinadas y en la escena del crimen aparecen muertas e introducidas en su propia chimenea. Vidocq, el comisario de policía asiste a la escena e infiere que se ha cometido un crimen; luego, se entera de que unos sujetos visitaron a las dos mujeres, quienes parece que eran usureras, y concluye que fueron ellos los que las asesinaron porque les robaron dinero,. Dicho según los términos que utilizamos en párrafos previos, el comisario Vidocq procedió deductivamente a partir de una regla: *todo crimen tiene un móvil*. Evaluó la escena del crimen con base en ésta: *las mujeres eran usureras es el móvil; los dos hombres las mataron*, el crimen. Dupin, el célebre detective de los cuentos de Poe, visita la misma escena y, según nos narra la historia, en la penumbra de su casa y degustando un habano piensa en las posibilidades; a diferencia del comisario, el detective suspende la regla, algo así como pensar sin asumir que todo crimen tiene un móvil, como si planteara “qué tal si no hay crimen ni hay móvil”. Este ejercicio deliberativo lo lleva a darse cuenta de que el pelo que se encontró en las uñas de las asesinadas y en toda la “escena” era demasiado grueso; por otra parte, que no hay un ser humano, aun ayudado por otro, que tenga la fuerza suficiente para introducir dos cuerpos por una chimenea. Todo esto le ayuda, en su lectura cotidiana del periódico, a destacar de entre muchas la noticia de la fuga de un orangután que pertenecía a un circo y que en ese momento se

8 Nancy Harrowitz, “El modelo educativo policiaco: Charles S. Peirce y Edgar Allan Poe”, en Umberto Eco y Thomas Sebeok (eds.), *El signo de los tres, Dupin, Holmes y Peirce*, Barcelona, Lumen, 1989, pp. 241- 262.

encontraba en la ciudad. Todo este conjunto le permite a Dupin pensar de nuevo, pero con un razonamiento que parte de una premisa creada en esa y para esa situación. Conclusión: no hubo tal crimen, sino que, por un azar de la vida, el orangután entró a la casa por una ventana, a la que un ser humano sin escalera no hubiera podido acceder, y se puso a *jugar* con las mujeres, a quienes quiso llevarse por la chimenea y terminó por dejarlas ahí al percatarse de que se habían atorado.

Los dos ejemplos tienen algo en común, pero también algo que los hace diferentes. Entre el niño y el comisario se da la semejanza, tanto en la conjugación del verbo *saber* por parte del niño, como en el *crimen* el comisario: ambos proceden de manera deductiva utilizando una regla general, resultado de la acumulación inductiva de una serie de casos, y ambos también proceden por hábito de pensamiento; es decir, asumiendo que su regla o premisa mayor es incuestionable e infalible. Lo que los hace diferentes es que niño y comisario actúan por hábito y mecánicamente, mientras que Dupin lleva a cabo un esfuerzo consciente, voluntario e intencionado por suspender la regla habitual de pensamiento para tratar de mirar y comprender el fenómeno (crimen) de otra manera. Dicho de otra forma: Dupin delibera mientras que el niño y el comisario actúan mecánicamente. Pensar tiene que ver con lo primero. ¿A dónde puede llevarnos esta amplia digresión? Fundamentalmente a ampliar nuestra noción de pensamiento: líneas atrás hemos dicho que, como la experiencia del sujeto se produce en un aquí y ahora, en el contexto de una situación y que le ésta demanda trabajo o esfuerzo, diremos que el pensamiento sirve para actuar, se lleva a cabo en circunstancias espaciales y temporales que lo condicionan, pero además responde a una intención específica y se realiza de manera consciente.

Si ahora comparamos la forma de pensar de Dupin con lo que hemos indagado acerca del proceder proyectual que siguen diseñadores distintos que realizan carteles, libros, logotipos, o

bien, diseñadores icónicos como Bodoni y Thonet, encontraremos como principal coincidencia que no actuaron con base en premisas apriorísticas y, por ende, tampoco con base en un método abstracto. En cambio, el razonamiento deductivo y su principal representante, el llamado pensamiento científico, basan su poder en el establecimiento de premisas incuestionables que permiten deducir las conclusiones en cualquier situación: la sistematización de este procedimiento constituye lo que solemos llamar método científico. Con dicho método se afrontan problemas cuyas variables son determinadas y, precisamente, el conocimiento previo de la regla permite validar la solución. Un ejemplo sencillo pero ilustrativo: si un sujeto conoce las leyes matemáticas de la adición y la sustracción y domina alguno de los métodos que existen para sumar y restar, tal sujeto estará habilitado para solucionar cualquier problema de adición y sustracción.

Si regresamos a nuestro tema de interés, el *design thinking*, nos percataremos que, por ejemplo, las reglas y el método que permitieron a Bodoni solucionar el problema de cómo diseñar una familia tipográfica, que respondiera a las exigencias ideológicas de la Ilustración y al mismo tiempo a las demandas de negocio de la ya rentable actividad editorial, no le hubieran sido útiles para afrontar el diseño de tipos móviles previo a la caída de la monarquía. Lo mismo podría decirse de la célebre silla Thonet, cuyo diseño es adecuado a toda una serie de exigencias, simbólicas, ergonómicas y económicas, que corresponden al momento histórico de Bavaria a mitad del siglo XIX. Sin embargo, ambos diseñadores siguieron reglas, usaron métodos, pero de otra naturaleza. Explicar esto nos llevará a definir y valorar en su justa dimensión la noción de *design thinking* para volver ésta útil para la explicación sobre el pensamiento proyectual y la manera de construir en torno a ella una propuesta didáctica.

¿POR QUÉ NO SE APROPIAN LOS DISEÑADORES DE SU PENSAMIENTO?

Como lo dijimos al inicio del libro, éste es el resultado de una reflexión continua que fluye de la evaluación pedagógica hacia la teoría del diseño, para desde ahí trabajar en la docencia, en un fluir continuo. En este contexto, quiero enfocarme ahora en nuestra experiencia, ya referida también, evaluando programas académicos de diversas instituciones de educación superior que ofrecen estudios de diseño en sus diferentes especialidades como gráfico, industrial, textil, entre otras, y que ha mostrado semejanzas relevantes en su intención educativa y cómo traducen sus idearios en didáctica o estrategias pedagógicas. Una de estas semejanzas compartida es la que se refiere al propósito de formar egresados que sean profesionistas competentes para ejercer el pensamiento de diseño, algo así como *egresar diseñadores que piensen como diseñadores*. Esto se caracteriza al describir la actividad de diseño como una que se distingue por su alta complejidad. Así, los planes de estudio de los programas incluyen contenidos relacionados con la sustentabilidad ambiental, social, cultural y económica; con la gestión de negocios y la alta tecnología, entre otros aspectos a considerar en la acción de diseñar. Pues bien, realizar la integración de estas dimensiones es posible si el diseñador no piensa linealmente ni a partir de premisas preestablecidas, sino ejerciendo el ya referido *design thinking*. En esta lógica, el pensamiento de diseño se opondría al pensamiento deductivo y se relacionaría con otra noción, la de *wicked problems* o problemas indeterminados, los cuales tienen como una de sus principales características que no pueden ser resueltos con base en premisas apriorísticas. Sin embargo, a este acuerdo de muchos programas académicos, que podría sintetizarse en un letrero en la entrada de las escuelas que rezara: “a esta escuela entras sólo pensando, pero saldrás pensando como diseñador”, se agrega

otra característica común o compartida por muchos programas académicos de diseño: no han logrado establecer una didáctica congruente con la noción de *design thinking*. Dicho de forma esquemática: se sigue enseñando con modelos didácticos, formalistas, funcionalistas y/o *artísticos*. Los programas académicos se proponen una cosa y enseñan otra muy distinta. ¿Por qué sucede esto? Una posible respuesta es la siguiente: las argumentaciones con respecto a qué es el diseño y cómo debe enseñarse y aprenderse son prolíficas y diversas. Sin embargo, muchas de éstas parten de premisas y tópicos fuertemente arraigados en la cultura occidental, de tal suerte que, si uno mira más allá de la superficie, se percata que tal diversidad sólo manifiesta el fenómeno de manera diferente, pero responde a premisas o tópicos similares. Veamos algunos de éstos.

Muchas de las ideas vigentes sobre el diseño partieron de un hábito del pensamiento moderno,⁹ que significa pensar la realidad por parejas filosóficas excluyentes donde uno de los términos es positivo mientras el otro es negativo. Así, dependiendo del predominio ideológico de ciertas filosofías sobre otras, se posicionaba a uno de los términos como al deseable, destacando, por supuesto, el de la razón sobre la emoción, el de la mente sobre el corazón o el de la objetividad por encima de la subjetividad. Tal forma dicotómica de pensar generaba inferencias lineales divergentes y excluyentes: si eres racional, por ejemplo, no puedes ser emocional. La reacción de los partidarios del término excluido era previsible, pero ésta se daba con la misma lógica; si eres emocional, no puedes ser racional. En ese ambiente argumentativo se construye la Bauhaus, donde se da una tensión permanente entre una visión

9 Véase Chaim Perleman, *El imperio retórico. Retórica y argumentación*, Adolfo León Gómez Giraldo (trad.), Santa Fe de Bogotá, Norma, 1997. Texto en línea consultado el 19 de enero de 2017: <https://juancarloslemusstave.files.wordpress.com/2015/07/perelman-chaim-el-imperio-retc3b3rico-retc3b3rica-y-argumentac3b3n.pdf>.

racional del diseño y otra altamente emocional y artística, pero ambas compartiendo otra pareja filosófica, la que separa la palabra de la imagen, lo racional de lo visual.

Así, se privilegió a la figura sobre el fondo, se separó la forma de la función, ya fuera en la lógica racional o bien en la emocional. Los planteamientos de Kandinsky, por ejemplo, apuntaban a una teoría que presentaba la relación entre los colores primarios y las figuras geométricas básicas, como una relación natural y universal.¹⁰ Asimismo, su teoría sobre la composición buscaba apuntalarse en las enseñanzas de la recién postulada teoría de la Gestalt, de la cual tomaban sus nociones de buena forma, de ley de simplicidad, cierre y contigüidad, mismas que explicaban la percepción de los seres humanos de forma científica y objetiva al margen de cualquier factor social o cultural. Era posible sostener objetivamente que las formas percibidas sin mediación del raciocinio y sí por la vía del sentido de la vista, podrían transmitir significados universales a cualquier público sin importar su procedencia cultural ni su trayectoria histórica. En esa lógica, pueden plantearse leyes universales de la composición que ordenan los elementos en un plano de tal manera que logran orientar la percepción de los sujetos hacia el punto que el creador o diseñador decida orientarla. Surge un formalismo que da la pauta a múltiples cursos de lo que hoy conocemos como *diseño básico*, donde a través del trabajo gráfico continuo el estudiante descubre por él mismo las leyes universales de la composición y de la visión. Tales cursos siguen vigentes y utilizan reiteradamente el apoyo de libros paradigmáticos como *Diseño bi y tridimensional* de Wong o *Sintaxis de la imagen* de Dondis, mismos que organizan programas y ejercicios en muchas escuelas de nuestro país actualmente.

¹⁰ Véase Ellen Lupton y J. Abbott Miller, *El ABC de la Bauhaus*, Barcelona, Gustavo Gili, 1994.

En la otra parte existe un formalismo que no es racional, sino emotivo-intuitivo y que no se apoya en teorías psicológicas como la de la Gestalt o en conceptos no como el de sintaxis, sino en el talento del diseñador para desarrollar formas *sui generis* y de alta calidad. Tal visión que proviene del romanticismo y de las vanguardias; sin embargo, hunde sus raíces en un tópico u opinión más antigua que sostiene que el ser humano es un segundo creador:

La idea de “genio creador” que consolidó la escala de perfección del pensamiento romántico: Dios es el primer hacedor; el Hombre es, en tanto creación suya, el Segundo hacedor. Como se ve claramente, analogar Dios al Hombre, insufla en éste las potencias divinas: el Hombre crea con sólo concebir pensamientos, con sólo pronunciar palabras, sus acciones están cargadas con la posibilidad de ser intervenciones colosales; ¿de qué depende esto? De su talento. Y ¿qué es el talento? Algo intangible, intransferible, que hace al artista un ser único, irrepitible.¹¹

Visto así, un diseñador heredero de esta noción crea formas con base en su talento y, por ende, las características de aquéllas se explican simplemente por su condición de segundo hacedor, de genio creador. En ambas perspectivas, la discusión se cierra por necesidad lógica. En el argumento cientificista sobre la forma, arribando a la premisa universal (leyes de la percepción según la Teoría de la Gestalt), el debate se cierra. En la otra visión no hay nada que argumentar porque la explicación se centra en identificar al genio talentoso.

Históricamente, la científica objetiva y la artístico subjetiva, ambas visiones formalistas, coexisten hace cien años a lo largo de los cuales se han sumado a éstas perspectivas ricas y complejas

11 Mariana Ozuna, “Aportaciones del ‘lugar común’ a la creatividad en el diseño”, en *Ensayos sobre retórica y diseño*, Antonio Rivera (coord.), México, UAM-Xochimilco, 2011, p. 58.

que argumentan sobre el ser del diseño, tal y como lo constatan autores como Lupton¹² o Rodríguez.¹³ En ese trayecto, los diseñadores y los teóricos del diseño han cuestionado y superado, integrándolos, enfoques formalistas, teoricistas, mercadológicos, tecnológicos, y varios más, e incluso autores como Whiteley¹⁴ han sugerido el término *diseñador valorizado* para designar a un profesional que diseña pensando integralmente.

Diversos modelos educativos para la enseñanza del diseño,¹⁵ si bien tienen diferencias importantes entre ellos, mantienen semejanzas significativas. Una de éstas, relacionada con lo que hasta aquí se ha ido argumentando, es que todos proponen una línea curricular denominada *taller de diseño* o *taller de proyectos* que recorre todo el plan de estudios desde el inicio de la formación del estudiante hasta su egreso. En dicho recorrido, los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes que se desarrollan en los propios proyectos y en las materias o asignaturas que los rodean deben integrarse para solucionar el problema planteado en cada proyecto. Los casos van evolucionado desde problemas simples hasta otros más complejos, con lo cual, por ejemplo, es imposible solucionarlos con un enfoque reducido al formalismo. A pesar de todo ello, los estudiantes no terminan por apropiarse del *design thinking* ya que no consolidan aprendizajes de las competencias necesarias para navegar con certidumbre en un mar lleno de incertidumbres y complejidades.

12 Ellen Lupton y Abbot Miller, *Teoría visible: la escritura en el diseño gráfico*, México, Ars Optika, 2016.

13 Luis Rodríguez, *op. cit.*

14 Nigel Whitely, “El diseñador valorizado”, en *Mexicanos diseñando*, sitio web consultado el 27 de enero de 2017, <http://alpha.mexicanosdiseñando.org.mx/download/el%20dise%C3%B1ador%20valorizado.pdf>.

15 Nota: el autor ha trabajado evaluando programas académicos del campo del diseño, durante los últimos siete años, para el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD).

Por ejemplo, es frecuente observar que los estudiantes, si bien afrontan con entusiasmo problemas de alta complejidad, su capacidad para argumentar las decisiones de diseño y para comunicar éstas a otros, profesores, estudiantes o profesionales, es muy débil. Incluso pueden observarse soluciones que parecen idóneas, pero cuya calidad no posee, en correspondencia, una argumentación fina y certera. No es exagerado afirmar que hacia el final de su formación, los usos verbales de los estudiantes muestran expresiones del tipo “me gusta”, “tiene impacto”, “me llegó la idea”. Incluso, un investigador de la EDINBA¹⁶ está llevando a cabo análisis de argumentaciones de los estudiantes comparando las del último semestre con las de otros de semestres intermedios y no se observa que la calidad del lenguaje argumentativo utilizado por los primeros sea significativamente superior a las de los segundos.¹⁷ Dicho sucintamente: la calidad de los argumentos de un estudiante de tercer semestre es similar a la de uno de sexto semestre. ¿Por qué sucede esto? No existe una respuesta única, ya que la calidad educativa es un fenómeno de causas complejas; sin embargo, ponemos a discusión las siguientes razones: a) los planes de estudio se organizan con base en la dicotomía práctica y teoría, donde el primer término es positivo y el segundo negativo. Con base en esta lógica, la línea de asignaturas denominadas “proyectuales” o “talleres de diseño” serían las que simulan la práctica profesional, mientras que, en casi todos los planes habrá materias teóricas. Las primeras son impartidas por diseñadores; las segundas, por un sinnúmero de profesionales de otras áreas, humanidades principalmente, pero donde el denominador co-

16 Nos referimos a la investigación que realiza el profesor Javier Echavarría Meneses sobre la evaluación de estudiantes en la Escuela de Diseño del INBA, grabando las verbalizaciones que apoyan los proyectos de diseño de distintos semestres en dicha institución.

17 Tal problemática ha sido detectada también en los procesos de evaluación realizados en múltiples y diversos programas académicos del país por el COMAPROD. De esto hablaremos ampliamente en el capítulo final del libro.

mún es que no han ejercido profesionalmente el diseño. El alumno, entonces, configura su perfil profesional idealizando al diseñador que le imparte el taller proyectual. *b)* En congruencia con lo anterior, la didáctica de los talleres se basa en argumentaciones por el *ejemplo-modelo*, basándose en la subjetividad del maestro y sin ser acompañada de bibliografía prolífica sobre el tema. No se analizan autores ni se discuten textos, sino que se pasa a diseñar y sobre el hacer el maestro interviene modelando el trabajo de los estudiantes. *c)* En esa lógica, la teoría queda reducida a las clases de los *teóricos* que utilizan a los autores para analizar el diseño más no para la generación de ideas y la configuración de problemas. *d)* A eso se suma una noción del diseño como disciplina de lo visual que parte de la dicotomía entre *visión* y *cognición*, asumiéndose entonces que lo bien diseñado es *evidente*, luego, basta ver para decidir si un diseño es o no es adecuado. ¿Quién puede ver bien? El diseñador experto; esto es, el maestro. *e)* Derivado de esta lógica es sencillo entender que hablar de las condicionantes del diseño y de su carácter complejo pierde sentido porque las premisas que guiarán las decisiones de configuración de los objetos de diseño, bi-dimensionales, tri-dimensionales y/o virtuales, no se obtienen de dichas condicionantes sino de la *evidente* calidad de la solución: “lo que se ve no se juzga”, pero con la salvedad que el profesor y luego el cliente sí lo evalúan.

Así, en nuestra opinión, la mayoría de los programas académicos de diseño no son congruentes ni con las exigencias del campo laboral, que demanda diseñadores con competencias para pensar la complejidad, ni con el enriquecimiento de la discusión sobre el estatuto epistemológico del diseño, que desprotege al diseñador cuando éste quiere participar en las discusiones disciplinarias e interdisciplinarias. Ambas incongruencias desentonan con los “novedosos” postulados del *design thinking*.

¿QUÉ HACER CON LA DIDÁCTICA PROYECTUAL?

En este apartado recuperaremos la reflexión inicial de este libro sobre la didáctica, los profesores, los estudiantes y los contenidos, pero ahora lo haremos con el insumo conceptual previo: la reflexión en torno al pensamiento de diseño.

La didáctica utilizada en los cursos proyectuales debe ser motivo de reflexión crítica si es que queremos que los estudiantes desarrollen el pensamiento de diseño. En las siguientes líneas se propone modificar y enriquecer una serie de acciones didácticas para que los alumnos de las escuelas de diseño se apropien de competencias que les permitan actuar en situaciones de incertidumbre y que éstas no los paralicen, o peor, que los lleven a tomar decisiones a partir de inferencias simples o reducidas. Cabe aclarar que tal propuesta se realiza desde fuera del campo del ejercicio profesional y proyectual y responde a un punto de vista parcial.

La pregunta acerca de qué tipo de didáctica conviene utilizar en los cursos de diseño o de proyectos no responde a cómo enseñar a construir muebles o diseñar libros, sino qué tipo de muebles o de libros conviene diseñar. Lo que se necesita que los estudiantes aprendan es a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre.¹⁸ Para que esto suceda se debe partir de una noción integral de didáctica que incluya acciones de planeación y diseño curricular, sumadas a la configuración sistémica o interdependiente entre los propósitos, los contenidos, los métodos, los recursos y los ambientes de aprendizaje y que tenga como centro de interés precisamente a los sujetos del proceso educativo, estudiantes y profesores.

¹⁸ Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, 2006, p. 9.

1. La organización del plan de estudios debe mantener como columna vertebral a los llamados talleres de diseño, pero garantizando que éstos planteen proyectos que gradualmente vayan aumentando la complejidad de los problemas ahí propuestos, con una lógica acumulativa y reconstructiva. Esto implica que la obtención de premisas que guiarán las decisiones de diseño en cada proyecto provengan de distintas racionalidades (propósito, usuario, leyes compositivas, materiales, reproductibilidad, financiamiento) y que, por lo tanto, el diseño curricular y la guía didáctica de cada profesor deben tener cuidado en conformar situaciones problemáticas donde la complejidad vaya aumentando gradualmente para obligar al estudiante a investigar la relación entre cada una de las diversas racionalidades y los procesos de prefiguración y configuración del producto de diseño. Dicha investigación debe abarcar la recuperación de los contenidos aprendidos previamente y la construcción de nuevos aprendizajes.

Existen programas académicos dentro de las instituciones de educación superior en México¹⁹ que han avanzado en esta dirección y lo han realizado con base en actividades de evaluación que aparecen al inicio del trayecto de la formación de los estudiantes y hacia la parte final del mismo. Es el caso del programa de diseño gráfico de la Universidad Iberoamericana en Puebla donde se lleva a cabo una *actividad de síntesis y evaluación* que evalúa la integración de conocimientos y habilidades al final del tercer semestre, del sexto y del octavo; también realiza una actividad similar el programa de diseño industrial del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, donde se plantean retos educativos a los estudiantes para que, a través de la solución de un problema de alta complejidad, integren diversos conocimientos.

¹⁹ En el último capítulo serán expuestos en extenso cuatro casos que muestran distintas maneras de abordar proyectos que promuevan en los estudiantes aprendizajes basándose en problemas de complejidad creciente.

Con diferencias relevantes entre ambas estrategias, las dos comparten semejanzas significativas: *a)* ambas buscan identificar cómo los proyectos elaborados por los estudiantes integran los aprendizajes y *b)* comparten también el interés por identificar si los estudiantes incorporan premisas correctamente para la toma de decisiones, que proceden de distintas racionalidades que pueden ir desde las leyes de la composición hasta la gestión de negocios.

2. Sin herramientas cognitivas lo anterior carece de sentido. No es posible identificar y analizar una situación para configurar un problema con base en ella, sin categorías conceptuales amplias y diversas. La perogrullada es que tales categorías se obtienen investigando el campo teórico y las discusiones que ahí se llevan a cabo, es decir, leyendo y escribiendo. La premisa es estudiar teoría y luego, seguir estudiando teoría; todo esto dentro de los talleres de diseño o asignaturas proyectuales. Los profesores y estudiantes deben dar la misma relevancia al bocetaje y a la experimentación con formas y materiales que al análisis y a la discusión de textos y el reporte escrito de las argumentaciones que sustentarán las decisiones de diseño.

Sin embargo, esto no sucede. La mayoría de los programas evaluados generan un área de materias teóricas separadas de la línea curricular de los talleres de diseño, con lo cual no se favorece la integración al proyecto de los conceptos revisados. En ese contexto, es importante para los maestros de teoría identificar textos con argumentos pertinentes a las necesidades proyectuales que afronta el estudiante en su taller de diseño para paliar la separación que genera la organización curricular antes descrita.

3. Lo anterior no debe ir en menoscabo del trabajo de experimentación o bocetaje, ya que la acción expresiva es inherente al pensamiento; en efecto, parafraseando a Merleau-Ponty es en la expresión que el pensamiento se completa: *pensamiento expresado es pensamiento logrado*, tal y como el filósofo lo argumenta en

su lúcido ensayo “La duda de Cézanne”,²⁰ escrito en el cual puede verse bellamente ilustrada esta relación de integración entre un propósito discursivo que es pensado porque es expresado y que llevaba al célebre pintor a ensayar (bocetar) innumerables veces un bodegón antes de decidir su definición final, No menos esclarecedor es el ensayo de Rudolf Arnheim²¹ donde analiza la estrategia de bocetaje que llevó a cabo Picasso para construir su inmortal mural, el *Guernica*, y que el ensayista describe como un ir y venir de rutas de bocetaje que define como diástole y sístole; bocetos que expresan prolíficamente la composición amplia del mural y de manera paralela, bocetos que profundizan la expresión de cada detalle de los personajes y elementos específicos del mural. Ambas referencias a dos grandes pintores se conectan con el trabajo de diseño porque en ambas prácticas el razonamiento tiene como propósito la elocución de cierta manera de pensar o actuar a grupos de personas o auditorios y donde la buena expresión es la que es congruente con el significado que desea evidenciar. Así sucede con el diseño de la identidad visual de la “29° Bienal de Sao Paulo” realizada por el despacho brasileño Tecno Pop y cuyo proceso creativo está documentado en un video que, entre otros, posee un valor didáctico innegable para los fines de este escrito: en la narración del mismo, queda en evidencia cómo la claridad de propósito de diseño y el estudio profundo del campo semántico, del cual forma parte esta bienal, son complementadas con un esfuerzo intenso para la elaboración de bocetos que siguen rutas diversas y que algunos autores²² calificarían como

20 Maurice Merleau-Ponty, *Sentido y sinsentido*, Barcelona, Península, 1977.

21 Rudolf Arnheim, *El Guernica de Picasso. Génesis de una pintura*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.

22 Véase Román Esqueda, *El juego del diseño*, México, Designio, 2009; y Marti Louw, *Diseñando para el deleite. El rol del asombro, el descubrimiento, la invención y el ingenio en el diseño de exhibiciones*, Pilar García Garagarza (trad.), México, Ars Optika, 2016. Texto en línea consultado el 14 de febrero de 2017: <http://www.arsoptikaeditores.com.mx/sites/default/files/ArsLibers/AO-01-Dise%C3%B1ando-para-el-deleite.pdf>.

recorridos inventivos de sinécdoques, metáforas, metonimias e ironías, es decir, los tropos retóricos que convencionalmente se asocian con la elocución son utilizados por los diseñadores para complementar su proceso de invención. Si ésta se identifica con el *qué decir*, mientras que la primera con el *cómo decir*, en el caso del proceso creativo del video-documental ambas preguntas se traslapan creando una abigarrada mezcla de *inventio y elocutio*. Nosotros mismos, en un texto previo,²³ hemos tratado de mostrar cómo los diseñadores de distinto perfil y que abordan ellos mismos situaciones de diseño diversas, mantienen sus procesos creativos en la constante de acompañamiento entre pensamiento analítico y pensamiento expresivo.

4. Habría entonces tres conceptos que deben interactuar en la didáctica proyectual si queremos que ésta desarrolle en los estudiantes competencias para ejercer el *design thinking*: a) *situación problemática* contenida en el proyecto; b) *estructura cognitiva* que se activa ante la necesidad de resolver un problema o que requiere ser enriquecida al ser desafiada por el reto cognitivo que le plantea la propia situación problemática, y c) ambas, estructura y situación, exigen de estudiantes y profesores el ejercicio del *circuito* que toda *investigación* conlleva: pregunta, revisar literatura teórica, construir formas de búsqueda, registro y análisis de nueva información y comunicación de resultados. Sumado a estos tres conceptos está el trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios. A mayor complejidad del proyecto mayor necesidad de incluir en el abordaje y la actuación a estudiantes y profesores de otras disciplinas. El *design thinking* no puede ser individualista. Diseñar para Otros con Otros es el mejor remedio para no experimentar la incertidumbre, que todo

23 Antonio Rivera, "La retórica en el diseño gráfico," en *Investigación y Ciencia*, vol. 16, núm. 41 (mayo-agosto), 2008, pp. 33-37. Texto en línea consultado el 14 de febrero de 2017, <http://www.redalyc.org/pdf/674/67404106.pdf>.

buen proyecto conlleva, de manera neurótica. Diseñar es una actividad que debe generar deleite.

5. El pensamiento de diseño tiene como principal insumo al razonamiento histórico. No puede haber innovación que no se desprenda del conocimiento de la tradición. La pregunta proyectual acerca de qué conviene hacer para mañana se responde si antes se atendió a contestar qué convino ayer: los recuerdos configuran el futuro. Afrontar situaciones problemáticas complejas de la era digital implica, por ejemplo, conocer cómo fueron afrontadas las situaciones problemáticas en la era preindustrial. La historia es también la mejor vacuna contra los puntos de vista que pretenden devenir en verdades absolutas: el razonamiento histórico permite pensar siempre en términos relativos, evidenciando que el diseño bueno o malo no existe, sino, en realidad, lo que existe son soluciones adecuadas o inadecuadas para un problema espacial y temporalmente situado.

En este sentido sugerimos que cada curso, sobre todo los talleres de diseño, incluya como contenidos relevantes aquéllos que se deriven del marco histórico donde cada uno de los talleres se ubica. Por ejemplo, si el proyecto es de diseño editorial será fundamental que los estudiantes investiguen las fases históricas de esta actividad para que esto le dé sentido temporal a su propio proyecto y así el profesor pueda enfatizar el carácter relativo de la adecuación de cada solución de diseño, así sean las particulares e inmediatas de los propios estudiantes o bien las históricamente emblemáticas, como, en nuestro ejemplo, la enciclopedia de Diderot.

Asimismo, se sugiere que cada proyecto tenga como soporte necesario para la toma de decisiones el estudio del campo semántico donde se inserta éste. El estudiante debe construir un hábito proyectual que lo obligue a investigar qué han propuesto otros diseñadores en situaciones similares a las de su propio proyecto; esto es, la historia reciente inmediata de las soluciones de diseñadores que al igual que ellos han afrontado proyectos similares.

Para concluir, la teoría en la didáctica proyectual tiene dos funciones: por un lado, es una herramienta para el análisis y la crítica; por otra, es un medio para encontrar ideas innovadoras. Su papel no es antagónico a la práctica, sino parte integral de ésta. Un abordaje teórico deductivo y mecanicista impide el *design thinking* ya que hace caso omiso del aquí y ahora de cada situación, pero una práctica sin teoría se vuelve un ejercicio inocuo e irreflexivo. Las ideas no llueven, las ideas se construyen dependiendo las condicionantes y restricciones de cada situación. Las teorías son medios que permiten llegar a otro lugar. En este contexto conviene acudir a autores como Dewey, Schön o Lave quienes proponen nociones como las de profesional reflexivo y de cognición situada y donde “situado no implica algo concreto y particular, o no generalizable o no imaginario. Implica que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad con muchos niveles de particularidad y generalidad”.²⁴

Con base en este carácter situado, el pensamiento de diseño implica un círculo virtuoso entre pensar y hacer donde ambas acciones se enriquecen y paulatinamente se desarrollan a la manera de una espiral ascendente que en la medida que crece se amplía.

24 Jean Lave, citado por Frida Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 20.

3

La evaluación mediada por el diálogo

En el capítulo anterior presentamos una serie de conceptos en torno a la didáctica, los profesores, los estudiantes y el contenido; asimismo abundamos en la discusión actual en torno al diseño, visto como una competencia de pensamiento más que como una disciplina con límites definidos. Con base en esto último, concluimos con una interpretación de la didáctica proyectual en el campo de la enseñanza superior del diseño.

Lo anterior era necesario por dos razones. Primero, un mandato que hemos asumido es que toda evaluación, cuyo fin es la comprensión de un fenómeno social como el educativo, y éste es nuestro caso, debe hacer explícitas las premisas de la cuales parte. Dado que el núcleo central de este libro es la presentación de un diagnóstico y una prospectiva de la enseñanza superior del diseño en nuestro país y que esto se deriva principalmente de las actividades evaluativas que hemos desarrollado para el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD), estamos obligados a manifestar de qué conceptos partimos sobre la didáctica y sus elementos, antes de pasar a argumentar sobre la evaluación. La segunda razón está relacionada con la lógica de espiral ascendente de nuestro trabajo y donde la evaluación nos ha ayudado a cambiar nuestra forma de ver la educación superior del diseño e incluso ha modificado nuestras propias premisas teóricas acerca de esa disciplina. Ese cambio también se ha tradu-

cido en una modificación de nuestras propias estrategias de evaluación de los Programas Académicos (PA). Sucintamente, los conceptos expuestos en el capítulo previo sobre los estudiantes, los profesores y el contenido, no son sólo resultado de nuestro propio punto de vista sobre la educación superior, sino también han sido resultado de la actividad evaluativa que hemos desarrollado para el COMAPROD y de reflexiones que surgen del trabajo colegiado con pares evaluadores de dicho organismo; al mismo tiempo, por la lógica de nuestro trabajo, dichos conceptos alimentan premisas que ahora guían nuestro actual trabajo como evaluadores.

Este capítulo tiene como fin principal presentar nuestra propuesta para el trabajo en procesos de evaluación cuando éstos se llevan a cabo en la modalidad de pares. Es decir, además de los aprendizajes resumidos en el párrafo anterior, hemos construido nuevas ideas en torno al propio concepto de evaluación educativa y a las distintas estrategias para realizar ésta.

Este capítulo tiene como objetivo describir el contexto en el cual se han llevado a cabo las acciones de evaluación de los pares evaluadores del COMAPROD. Su importancia, para la argumentación de este capítulo, radica en que los juicios de valor que realizamos quienes hemos participado en los procesos de evaluación para la acreditación han sido influidos por el sistema de trabajo que propone el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Sin embargo, como ya lo anticipamos, a lo largo de las líneas siguientes se resaltarán ideas diversas sobre la evaluación que hemos derivado de nuestra experiencia al evaluar programas en comunidades académicas diversas, siempre dentro del campo disciplinario del diseño. Al describir el contexto de actuación del COMAPROD, también aparecerá la crítica propositiva acerca de la evaluación por pares académicos. Mencionar ambas dimensiones es necesario para entender que el diagnóstico y la prospectiva propuestos en ese libro son resultado de una

dinámica compleja entre dos actores institucionales: por un lado, el organismo regulador de las agencias acreditadoras, el COPAES y, por otra parte, la agencia acreditadora del campo del diseño, COMAPROD. Por su propia naturaleza, el primero plantea una visión amplia y abstracta de los procesos de evaluación, mientras que el segundo, determinado también por su propio origen, lucha por la traducción situada en su contexto específico de las normas generales que lo regulan. Mientras que el COPAES norma toda la geografía de un continente llamado Educación Superior, el COMAPROD lucha por encontrar en éste un espacio para el ejercicio de su autonomía sin menoscabo de su estatuto de miembro de tal continente. Es decir, los diseñadores vueltos gremio educativo de su disciplina, exigen su *carné* que los identifique como un conjunto de ciudadanos con todas las prebendas de sus coterráneos de la educación superior.

Por lo anterior, en las siguientes líneas no se describe de manera simple qué es un par evaluador y en qué consiste su labor, sino que se presenta una propuesta acerca del trabajo de evaluación de pares fuertemente influenciada por la actividad que académicos y profesionistas del campo del diseño han tenido en los últimos ocho años al intervenir en más de 60 procesos de evaluación con fines de acreditación en programas académicos de México y Guatemala. El argumento central de dicha propuesta es que la calidad de la evaluación y, por lo tanto, su uso para el enriquecimiento de la labor educativa dependen principalmente de las competencias de los pares evaluadores y, sólo de manera subordinada, del marco de referencia e instrumento de evaluación de la acreditadora. En efecto, lo que la experiencia nos ha mostrado es que el valor de la evaluación radica en la calidad de sujetos concretos con historias de vida que vuelven valiosas sus aportaciones porque, finalmente, un instrumento es sólo eso, un instrumento. A lo largo de estos años nos ha quedado claro que tanto los pares que acuden a visitar un programa académico como

los pares que reciben dicha visita, actúan como intérpretes y no como simples “aplicadores” de un instrumento de evaluación. Las interpretaciones que los pares evaluadores realizan son construidas desde su propia visión de la disciplina, del campo laboral y de la educación superior y, por ende, en tanto dicha mirada tenga una perspectiva amplia, en esa medida la calidad de la interpretación y de la agudeza de las recomendaciones que se derivan de aquélla serán significativas y pertinentes. Asimismo, este capítulo parte también de otra premisa más, según la cual la evaluación educativa constituye un campo de saberes cuya complejidad merece ser estudiada y las competencias que conlleva, ser ejercitadas. Luego, un investigador connotado en alguna de las diversas disciplinas que agrupan cualquiera de los organismos acreditadores, o bien un destacado profesionista, un excelente docente o incluso alguien que domine estas tres dimensiones (investigativa, profesional y docente) no necesariamente se convierte en un buen par evaluador. Por lo tanto, evaluar un PA de una Institución de Educación Superior (IES) requiere el dominio de saberes y competencias específicas.

A continuación se presentan una serie de conceptos y argumentos en torno al contexto general en el cual se desarrollan los procesos de evaluación del COMAPROD, así como, de la propia evaluación de pares.

EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DE PARES: ENTRE LA NORMATIVIDAD Y LA COMPLEJIDAD

Por mandato de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el COPAES es un organismo regulador cuya principal vocación es la de garantizar la instalación de procesos de mejora continua para elevar la calidad de la educación superior en nuestro país. Para el logro

de tal propósito, el COPAES utiliza la evaluación como el medio que le permite acreditar la calidad de los estudios que ofrecen los programas académicos de las diversas IES. El Consejo depende significativamente de los organismos acreditadores que agrupa y a los cuales regula, promueve e incentiva para alcanzar su propósito. Los organismos acreditadores son asociaciones que se han creado en torno a los distintos saberes o disciplinas que componen el espectro de la oferta universitaria mexicana. Dichos organismos son los encargados de llevar a cabo las acciones de evaluación para la acreditación de los programas académicos.

El COPAES y las IES han optado por el mecanismo de evaluación a través de pares. En esta lógica, cada organismo selecciona y capacita a sus pares, integra el equipo evaluador y basa sus informes y dictámenes en lo que tal equipo juzga como pertinente recomendar a cada PA para que eleve la calidad educativa de su quehacer. En términos legales, el COPAES regula a los organismos acreditadores; asimismo, cada IES le proporciona a sus PA su propia normatividad.

La relación de regulación y normatividad entre el COPAES y los organismos acreditadores se lleva a cabo a través de dos documentos: el marco general de referencia elaborado por el COPAES y los marcos de referencia que cada organismo elabora siguiendo puntualmente los lineamientos del COPAES, pero siempre en uso de su autonomía, de las particularidades de cada disciplina y del trayecto histórico de éstas. Tal relación se define de la siguiente manera: *el COPAES define las categorías y criterios a evaluar y los organismos definen sus indicadores y la logística del proceso de evaluación. Sucintamente, COPAES es el organismo que regula a los organismos acreditadores que llevan a cabo procesos de evaluación para acreditar la calidad de los servicios educativos que ofertan las IES a través de sus programas académicos.*

Por su parte, las IES poseen leyes orgánicas y planes estratégicos a los cuales deben subordinarse los programas académicos.

Éstos alinean sus objetivos generales y estrategias a la misión y visión de la IES de pertenencia. Así, por ejemplo, el perfil de egreso de un programa académico de diseño y el plan de estudios que se genera con base en éste debe derivarse de la intencionalidad amplia de la IES.

Lo anterior en términos formales y legales. Sin embargo, la experiencia en los últimos seis años nos ha mostrado que existen otros tipos de relaciones que se suman a las arriba descritas y que enriquecen y vuelven más compleja nuestra reflexión en torno a la evaluación educativa. Veamos.

Si miramos el fenómeno desde el punto de vista de las posiciones de autoridad, el COPAES propone normas que debe acatar cada organismo; igualmente, cada IES subordina a sus facultades y departamentos, y éstos a sus programas académicos. En los hechos, aunque haya intención de hacerlo, no sucede así. En el caso del sistema de los procesos de acreditación, cada organismo sabe que debe orientarse por la normatividad general de su Consejo, pero esto no lo realiza de manera mecánica, sino que lo hace a través de una interpretación y adaptación de las normas hacia su propia realidad, sus intereses y circunstancias; así, organismos en proceso de formación seguramente acatarán de manera lineal los dictados del COPAES, pero seguramente los que están consolidados no lo harán dócilmente; asimismo, los gremios profesionales y académicos poseen fortalezas diferenciadas de tal suerte que no poseen capitales simbólicos uniformes, y esto también cambiará su correlación de fuerzas con el COPAES y con el resto de las disciplinas. Para unas, el COPAES será uno más de los múltiples órganos sancionadores o legitimadores de sus quehaceres, para otros será uno más. Por ejemplo, el campo de la medicina y su acreditadora, sabe que los programas académicos que forman médicos son validados por muchas instancias y en 360 grados, mientras que los del diseño, tienen en el COMAPROD, la única instancia de evaluación externa con fines de acreditación en nuestro país.

En el caso de las relaciones entre las IES y sus Programas Académicos, la situación no es menos compleja. Los programas se diferencian entre sí de múltiples formas, tales como, la antigüedad en la propia IES, la tradición de su disciplina, la matrícula de estudiantes, etcétera. Un dato de lugar común es el hecho, nada casual, que indica que la rectoría de la UNAM, la universidad pública más grande de nuestro país, ha sido ocupada por médicos los últimos 17 años; asimismo, los programas académicos del campo científico, biología, física, o bien las ingenierías, suelen obtener recursos extraordinarios de procedencia distinta al presupuesto de su propia IES, lo cual les da independencia económica, con respecto a su IES, para proyectos de largo alcance.

Sumemos a lo anterior que las formas de gobierno de las IES, tanto las públicas como las privadas, son variadas y complejas; sumemos a esto sus dimensiones en términos de población estudiantil y de profesores, así como los recursos financieros que las soportan, y tendremos un mosaico heterogéneo que no es posible uniformar. Pensemos, por ejemplo, en una IES pública en la que su rector solicita la acreditación de sus programas, pero donde el director de una de uno de éstos rechaza ese tipo de procesos y además su oposición es legítima en tanto lo ampara su propio consejo académico.

Todo esto nos ha llevado a establecer que los procesos de acreditación deben ser negociados y, por ende, mediados por el diálogo. Esto lo ha interpretado de manera adecuada el COPAES a través de varias políticas, destacando *a)* la construcción de un marco de referencia genérico e incluyente y *b)* respetando la autonomía de cada organismo, dejando a éstos la definición de los indicadores de sus instrumentos particulares de evaluación, así como la configuración definitiva de los procedimientos con los cuales llevará a cabo la evaluación de cada programa académico. En lo particular, el COMAPROD ha sido beneficiado por esta política, lo cual le ha permitido diseñar un instrumento que, respe-

tando la estructura general del COPAES, incluya indicadores o reactivos que apunten a evaluar aquéllos aspectos que son críticos para el momento actual en el que se encuentra la enseñanza superior del diseño; igualmente, le ha permitido diseñar una estrategia de evaluación cualitativa y centrada en los estudiantes y los maestros, sin menoscabar el rigor interpretativo y el aporte de los datos cuantitativos.

¿QUÉ ES UN PAR Y QUÉ ES UN PROGRAMA ACADÉMICO?

En pocas palabras: cuando se trata de analizar los comportamientos humanos, sin duda intentamos apoyarnos en gran cantidad de información, observaciones exactas y razonamientos rigurosos, pero eso no basta. Una vez adquirido ese saber, debemos someterlo a un trabajo de interpretación, y sólo gracias a él adquiere sentido. Pero para llevar a cabo este trabajo indispensable, el especialista en ciencias humanas recurre a un aparato mental que es producto de su historia personal. Por supuesto, puede intentar apuntalar sus intuiciones y suposiciones reuniendo otros hechos que vayan en el mismo sentido, pero no por eso deja de ser cierto que la identidad del estudioso desempeña en ese ámbito un papel más decisivo que en el de las ciencias naturales, porque parte del sentido que construye procede de sí mismo.

Tzvetan Todorov, *Vivir solos juntos*, prólogo.

Si hay un aspecto sobre el cual la experiencia del COMAPROD ha sido valiosa es aquél que se refiere a lo que implica trabajar procesos de evaluación bajo la modalidad de pares. De hecho, consideramos que tal modalidad aumenta y enriquece la complejidad de la experiencia evaluativa, toda vez que esa manera de trabajo introduce por fuerza la necesidad de la interpretación por parte

de los que fungen como evaluadores. En otras modalidades, como aquéllas que se basan en instrumentos de medida totalmente objetivos o en premisas universales, la acción interpretativa de los que evalúan es irrelevante; los procesos que se basan en instrumentos objetivos requieren de aplicadores y no de evaluadores y, asimismo, los que toman como modelos ciertos paradigmas sobre la educación de la disciplina, considerando éstos incuestionables, requieren sólo de evaluadores que apliquen un instrumento del tipo *check list*. En general, ambos modelos se complementan. Supongamos que el COMAPROD tomara como modelo inamovible a la célebre escuela de Ulm, si eso fuera así, bastaría que se confeccionara un instrumento derivado de tal escuela y que los propios responsables de la evaluación de cada programa académico lo aplicaran para poder comparar sus conceptos y procedimientos con dicho instrumento. Esto es impensable en la estrategia de evaluación de pares, la cual basa su fortaleza en la calidad de las interpretaciones que éstos realizan.

En efecto, un par es una persona que comparte con al menos otra persona, intereses, conocimientos, usos y costumbres, lenguajes especializados y representaciones simbólicas, en virtud de lo cual está en condiciones de designar a ese otro como su par. En este caso específico, un par es una persona que conoce conceptos, teorías y metodologías de esa disciplina, que tiene dominio del lenguaje especializado de la misma y que ha construido una autorrepresentación que le permite definirse con el propio nombre de dicha disciplina: “de diseñador a diseñador te digo...”; o bien “tú sí me entiendes, se nota que también eres profesor de diseñadores”. Así, al evaluar, un par mantiene una relación horizontal con su correspondiente par, de tal manera que, lejos de que el valor de sus juicios provenga de una posición de poder, provenga este juicio por su trayectoria académica o por el que le otorga alguna instancia normativa, la pertinencia de aquéllos se basa en lo opuesto, en la relación de igualdad, de donde se deriva

la designación de par. Así, los juicios que emite tienen valor porque los enuncia en condiciones de igualdad.

En esta modalidad de procesos de evaluación existen dos grandes tipos de pares: los pares evaluadores y los pares académicos. Los primeros son aquéllos que designa un organismo evaluador como los responsables de evaluar un programa académico, mientras que los segundos son aquéllos que se encargan de realizar un proceso de evaluación interna previa a la visita de los pares evaluadores.

Por ejemplo, el diseñador industrial x es designado por el COMAPROD para ser *par evaluador* de un equipo que visitará al programa académico de diseño industrial de la Universidad Q. Por otra parte, el diseñador industrial y, profesor de tal programa de diseño industrial, será el *par académico* encargado de realizar la evaluación interna previa y de organizar la logística de la visita del equipo de pares evaluadores, al cual pertenece el diseñador industrial x. Luego, x y y son pares evaluadores.

En su calidad de pares, su forma de vincularse es el diálogo; esto es algo que queremos resaltar porque en esa dimensión, la de la evaluación dialógica, hemos construido aprendizajes que han enriquecido y mejorado nuestro trabajo, de tal suerte que consideramos fundamental que el diálogo sea el concepto que modele y guíe el total de las acciones del organismo evaluador; en esa lógica, los pares no se relacionan como sujetos que se enfrentan, sino como personas que dialogan y al hacerlo expresan argumentos. A lo largo de todo este capítulo subyace la caracterización de los procesos de evaluación con fines de acreditación, como espacios para el diálogo y la argumentación, y la definición del conjunto de pares evaluadores y pares académicos, como comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, también el carácter de los programas académicos hace pertinente la evaluación dialógica. En efecto, un programa académico es un conjunto de sujetos con historia y trayecto-

rias específicas. Sus profesores tienen ideas particulares sobre la disciplina a la cual pertenecen y la forma de enseñarla. Los estudiantes, a la vez, tienen expectativas particulares sobre aquello que están estudiando y ciertas competencias que ponen en juego para intentar apropiarse, a la vez, de las competencias que el programa académico les propone como necesarias para llegar a ser futuros profesionistas. El programa académico y los sujetos (profesores y estudiantes) además forman parte de una IES que posee historia y una propuesta educativa que es influenciada ideológicamente. Sumado a lo anterior, todos se ubican en una zona geográfica o región particular. Lo anterior implica, entonces, que la evaluación no se da en el vacío y, por ende, quienes evalúan no pueden proceder sin considerar el aquí y ahora, el lugar y el tiempo: el microcosmos, el hábitat de cada programa académico. Una serie de preguntas muy simples pondrán en evidencia la complejidad a la que se enfrentan quienes evalúan: ¿uno evalúa de la misma manera un programa académico de diseño multimedia que uno de diseño de moda? ¿Es igual estudiar diseño industrial en Monterrey que en Valle de Chalco-Solidaridad? ¿Son similares las intenciones de hombres y mujeres que deciden estudiar diseño que de las de los que optaron por medicina o ingeniería? ¿Investigan igual los profesores de economía que los de diseño gráfico? ¿Es igual aprender y enseñar para quienes viven en Tijuana y no en Mérida? ¿Son similares las normas que experimentan los programas académicos según el carácter público o privado de la IES a la cual pertenecen?

Se pueden enunciar cientos de preguntas como éstas y su respuesta será siempre negativa porque lo que prevalece en la educación superior y en un país con nuestra diversidad cultural, social y económica es la heterogeneidad. Sin embargo, sí es posible evaluar y emitir recomendaciones razonables para la mejora continua orientada a elevar la calidad educativa. Para que esto suceda es necesario considerar que tal diversidad y riqueza de histo-

rias no son un obstáculo, sino una cualidad de la cual debe partirse. En esta lógica, el COMAPROD debe guiarse por estándares y mantener una tensión entre éstos y las aspiraciones y trayectorias de los sujetos que conforman el programa académico de cada IES; evaluar a partir de la convicción de que no todo es generalizable, de que lo universal hay que extraerlo de lo particular y que el establecimiento de lo semejante no anula las diferencias, sino que respeta estas últimas. Todo ello implica, como veremos más adelante, que el mecanismo que une a las IES y sus programas académicos con los organismos evaluadores, COMAPROD uno de ellos, debe ser el del diálogo.

LA EVALUACIÓN DIALÓGICA

El propósito de esta sección es presentar las características de los procesos de evaluación basados en el diálogo como forma de interacción entre los sujetos, sean éstos personas físicas o personas morales. Se propone una visión de la evaluación que integra todos los recursos que suelen usarse en los procesos de evaluación educativa, tales como, instrumentos cuantitativos y cualitativos, formatos para el registro de datos, entre otros. En la propuesta planteada aquí, estos recursos se consideran medios para enriquecer el diálogo realizado entre pares evaluadores y pares académicos en particular, y entre programas académicos y organismos evaluadores en general.

Sobre la sinergia entre los organismos acreditadores, las IES y el COPAES

En un escenario ideal, los pares evaluadores son sujetos con sólida formación disciplinaria y amplia experiencia en evaluación

de la educación superior, y son los responsables de llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación que producen recomendaciones para incorporarlas en los planes estratégicos de los programas académicos. Para llegar a este escenario, es necesario que los organismos acreditadores y las IES actúen con base en el trabajo colaborativo; si no hay sinergia entre dichas instituciones, no habrá beneficio proporcional al costo del esfuerzo que implica la evaluación para la acreditación.

Una acción fundamental para generar la sinergia empieza con la formación de pares evaluadores y este capítulo busca contribuir con ello. A lo que ya hemos dicho sobre los pares, se suma una nueva dimensión. En general, trabajan en un campo académico específico y pertenecen a una IES; es decir, se llaman “pares” porque son similares a los académicos con los cuales evalúan en los procesos de acreditación. Por otro lado, esos académicos que han recibido la visita en cierto momento serán probablemente pares evaluadores en procesos en los que participarán invitados por un organismo acreditador. Esta circunstancia puede ser capitalizada por las IES y por los propios organismos acreditadores para producir una real sinergia entre las tres instancias que se traducirá en beneficios a corto plazo derivadas de lo siguiente:

1. Un par evaluador participa en un proceso de evaluación y en esa acción obtiene conocimientos que luego capitaliza en su propio programa académico.
2. Un par académico recibe la visita de un organismo acreditador y en ese proceso enriquece su comprensión sobre su disciplina, la pedagogía de ésta, la gestión académica, etcétera.
3. Cuando un sujeto tiene ambas experiencias, la de ser par evaluador y la de recibir como par académico, la visita de los pares de alguno de los organismos, tal circunstancia lo coloca en una situación privilegiada que le permitirá coadyuvar a su programa académico en la mejora continua.

Es decir, el trabajo en los procesos de acreditación que involucra a los organismos acreditadores y las IES puede convertirse en un verdadero motor de la calidad educativa. Lo anterior implica que la formación de los pares evaluadores se convierta en un instrumento articulador de los esfuerzos de estas tres instancias, dado que éstos son actores que se desempeñan en los dos escenarios involucrados, el de la evaluación y el de la implementación. Consideramos que la experiencia del COMAPROD es una prueba de ello. Nuestro organismo no sólo ha logrado consolidar un grupo significativo de pares que se han desempeñado en los dos espacios, el de pares académicos y el de pares evaluadores, sino que también ha llevado a cabo cuatro foros nacionales donde dichos pares y especialistas en educación superior del diseño se han reunido para debatir en torno a diversas dimensiones de su centro de interés. De hecho, el COMAPROD ha impulsado la divulgación de los trabajos presentados en alguno de esos foros y se encuentra en proceso de publicación un libro más al respecto.¹

Los procesos de acreditación como espacios de diálogo y argumentación

Si dos pares interactúan para conversar, ya sea para enriquecer sus puntos de vista o bien para dirimir una controversia, no buscan imponer su punto de vista, sino que precisamente por ser pares, buscan dialogar. Esto se aplica totalmente a los pares evaluadores y a sus pares académicos, quienes gracias al diálogo comprenden sus puntos de vista, los enriquecen y concluyen con la construcción colectiva de una serie de recomendaciones que ayudarán a elevar la calidad educativa del programa académico.

1 Véase a este respecto el libro de Carmen Tiburcio, *La sociedad red del siglo XXI y del diseño gráfico. Formación y ejercicio profesional de los diseñadores*, México, UIA-Puebla/COMAPROD, 2015. También véase COMAPROD y UAM-Cuajimalpa, *El diseño a debate: diversidad y aprendizaje*, México, 2016.

Los pares, de ambos campos, del que representa al organismo acreditador y del que lo hace por parte del programa académico, deben aspirar a construir una comunidad de aprendizaje porque éste da sentido a su labor. Este apartado propone, siguiendo esta lógica, que los procesos de evaluación son un medio para el aprendizaje. A continuación, se desarrollan una serie de conceptos y acciones que nos ayudarán a trabajar como evaluadores en la perspectiva que hemos anunciado en el párrafo anterior.

No hay espacio argumentativo sin controversia

Todo diálogo se lleva a cabo entre al menos dos racionalidades o dos maneras de pensar sobre una cuestión. En torno a ésta se desarrollan argumentaciones.² Las dos condiciones para que esto suceda de manera fluida y enriquecedora es que se identifiquen tanto los acuerdos como los desacuerdos sobre un tema, ya que, no se dialoga ni se argumenta cuando existe total acuerdo ni cuando existe total desacuerdo. Por ejemplo, nadie discute la existencia de Dios en una clase de catecismo, así como no tiene cabida dialogar sobre cómo llegar a Dios con una persona que es atea.

Identificar los acuerdos y los desacuerdos da como resultado establecer el objeto de la cuestión o estado de la controversia y esto es necesario para evaluar la pertinencia de las argumentaciones en un diálogo. Siguiendo la idea anterior, establezcamos entonces cómo se desarrolla esta fase inicial de todo diálogo argumentativo en el caso específico de los procesos de acreditación.

Los procesos de evaluación para la acreditación parten de los siguientes acuerdos:

1. El programa académico, a través de su IES, solicita al organismo acreditador ser evaluado y, por lo tanto, asume como cri-

2 A este respecto véase: Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1994. También véase Pedro Reygadas, *El arte de argumentar*, México, UACM, 2016.

terios de evaluación los plasmados en el marco de referencia de cada organismo. En nuestro caso, el marco de referencia está plasmado en la *Guía para la evaluación educativa del diseño* y donde se establecen las premisas del COMAPROD acerca de la educación, la evaluación y el diseño, así como el propio instrumento que será utilizado tanto por los pares académicos como por los pares evaluadores.

2. Así pues, el Programa Académico y su respectivo organismo acreditador, a través de sus pares, inician su trabajo de diálogo asumiendo que, atender los indicadores de cada categoría y criterio del instrumento derivado del marco de referencia de cada organismo acreditador es el referente que se utilizará para juzgar la calidad del proyecto educativo que oferta el programa académico solicitante de la acreditación.

3. Un acuerdo más subyace al anterior y su explicitación es de suma importancia: ambas instancias asumen que la evaluación es un medio idóneo para establecer programas de mejora continua y que, por tanto, el proceso que los une es un mecanismo que, al llevarse a cabo, genera aprendizajes que serán utilizados para elevar la calidad educativa. En contraparte, ambos, organismo acreditador y programa académico, acuerdan que se evalúa para aprender y no para vigilar o auditar. En el caso del COMAPROD, éste ha sido un tema crítico dado que, en no pocas ocasiones, la idea inicial de los miembros de los Programas Académicos es que la evaluación es un proceso coercitivo; por lo cual, a partir del diálogo y de las acciones de los pares evaluadores, el COMAPROD ha logrado modificar este prejuicio para colocar en su lugar el concepto de evaluación como espacio para el aprendizaje colaborativo. Sin el establecimiento de este acuerdo, no es posible realizar una evaluación dialógica.

Con base en lo anterior es sencillo identificar las controversias que se suscitarán al llevar a cabo el proceso de evaluación. Éstas pueden ser de cuatro clases:

1. *Controversias de hecho*: el diálogo es necesario para comprender si un hecho existe o no existe. Por ejemplo, los pares evaluadores quieren saber si existen o no existen proyectos de investigación donde participen estudiantes y profesores de cierto programa académico.

2. *Controversias de palabra*: el diálogo se desarrolla asumiendo que el hecho existe, pero la controversia aparece porque no hay acuerdo sobre qué nombre darle. En el caso del COMAPROD, ésta es una controversia común, principalmente en la categoría de investigación. Por ejemplo, un programa académico define como artículo de investigación algo que para los pares evaluadores es un reporte de experiencia profesional.

3. *Controversias de valor*: asumiendo que el hecho existe y un acuerdo sobre como nombrarle, los pares pueden dialogar para dirimir si algo es valioso o no, si es trascendente o no trascendente; es decir, se argumenta para realizar valoraciones. Por ejemplo, un programa académico demuestra que sus profesores han asistido a una serie de cursos de didáctica, pero los pares evaluadores deben dialogar con sus pares académicos para establecer el valor de esos cursos con relación al modelo educativo del programa académico.

4. *Controversias de procedimiento*: aquí se discute en torno a las acciones sobre cómo, dónde y cuándo proceder. Así, el programa académico puede tener un procedimiento para llevar a cabo la movilidad de sus estudiantes y profesores, pero los pares consideran recomendable otra forma de llevar a cabo tal actividad.

En síntesis, establecer con claridad cuál o cuáles son las cuestiones es muy importante para:

1. Establecer el estado de la controversia: en qué no están de acuerdo los pares evaluadores con sus pares académicos.

2. Orientar correctamente la expresión de los argumentos.

Asimismo, es fundamental asumir que dialogar enriquece y, por ende, la diferencia de opiniones entre el organismo acredi-

tador y el programa académico, lejos de ser un obstáculo, es un valor de los procesos de acreditación. El diálogo es un instrumento necesario para crear comunidades de aprendizaje y en esta lógica la evaluación es también un medio para el aprendizaje. Sirva esto último como preámbulo para la siguiente sección en la cual profundizaremos en la disposición de ánimo que es deseable para un diálogo enriquecedor.

Actitudes que favorecen el diálogo

De lo dicho antes se deriva el hecho de que todo diálogo implica, de inicio, la existencia simultánea de acuerdos y controversias; por lo tanto se vuelve necesario buscar claridad en torno a las características específicas de la cuestión que motiva las argumentaciones. Sin embargo, esto no es suficiente para que el esfuerzo dialógico genere aprendizajes. Para que esto suceda, se requiere que los comportamientos³ de los pares que dialogan cumplan con tres reglas de comportamiento básicas:

1. Los pares deben poseer *independencia intelectual*, esto es, un punto de vista soportado en argumentos con respecto a la cuestión.

2. Al mismo tiempo deben ser *rigurosos* y ejercer una escucha atenta que les permita comprender a cabalidad el punto de vista y los argumentos de sus pares; dicho de forma coloquial, deben ponerse en el lugar del Otro.

3. Los pares que participan en el espacio argumentativo deben buscar la mayor cantidad de datos de calidad probada. Lo anterior debe estar cubierto de una actitud o disposición de ánimo permeada por la *bondad argumental*, lo cual implica que quienes dialogan ofrecen sus argumentos y toda la información que soporta éstos. No se guardan ideas o datos, sino que todos los ofrecen como material para enriquecer el diálogo.

3 A este respecto, seguimos los planteamientos de Carlos Pereda, *Vértigos argumentales: una ética de la disputa*, Barcelona/México, Antrophos/UAM-Iztapalapa, 1994.

El diálogo, en una comunidad de aprendizaje, es fundamentalmente un acto de *cooperación* y no de lucha o enfrentamiento. Lo que debe imperar es una actitud que busque la integración e inclusión de las diversas opiniones o posturas para que las conclusiones a las cuales se arriben sean producto de una construcción colectiva. En el diálogo no tiene lugar la mentalidad excluyente y hegemónica.

Por ejemplo: un par evaluador se prepara para la visita de evaluación siendo riguroso con el análisis de los documentos enviados por el programa académico. En ese proceso, debe suspender sus opiniones sobre el deber ser de la enseñanza superior de esa disciplina específica para poder entender a cabalidad los argumentos del programa académico que ha solicitado su evaluación. Luego, debe incorporar a la crítica sobre los argumentos que ha leído y escuchado rigurosamente, su propio punto de vista. De manera recíproca, el programa académico que recibe la visita del par evaluador debe estudiar a profundidad el marco de referencia e instrumento del organismo acreditador ya que ello será determinante para comprender el punto de vista de dicho organismo y, en consecuencia, el del propio equipo de pares evaluadores; después, debe ejercer su autonomía intelectual para (re)conocer los valores de su propio programa académico. Ambos pares, evaluadores y académicos, deben identificar, buscar y mostrar todos los datos que permitan sustentar sus intervenciones en el diálogo.

Es pertinente aquí enumerar las fuentes o recursos a partir de los cuales los pares construyen sus argumentos para juzgar la calidad de la oferta educativa del programa académico en cuestión:

1. Los acuerdos previos los construyen sobre la base de un estudio minucioso de los dos campos normativos: el marco general de referencia del COPAES y el marco de referencia del organismo acreditador.
2. El par evaluador ejerce su rigurosa atención al leer cuidadosamente la documentación enviada por el programa académi-

co en su estudio autodiagnóstico. Al realizar esta labor identifica las controversias entre lo que el programa académico argumenta y lo que postula el marco de referencia e instrumento del organismo acreditador.

3. Identificar las *controversias* es fundamental para construir las preguntas que orienten el diálogo con los propios documentos, pero, sobre todo, con los actores del programa académico al momento de entrevistar a éstos durante la visita.

4. Las *controversias* deben ser vistas, entonces, no como conclusiones sino como los insumos necesarios para llevar a cabo el proceso dialógico entre los pares evaluadores y sus pares académicos.

Conviene ahora abordar la cuestión acerca de cómo leer, cómo escuchar y cómo observar desde una perspectiva de diálogo y argumentación. Líneas arriba hemos puesto a la vista la importancia que tiene para el diálogo y la argumentación el establecimiento de la controversia, enfatizando que ésta tiene como par complementario el acuerdo previo. Ambos aspectos son fundamentales para normar y evaluar la calidad de las argumentaciones en un diálogo. Así, las intervenciones deben respetar los acuerdos y orientarse a buscar precisamente las disonancias que seguramente se presentarán al contrastar el marco de referencia e instrumento del organismo acreditador, con el autoestudio que llevó a cabo el programa académico considerando aquél.

Los pares, el diálogo y la argumentación

En este punto es necesario enfatizar algo vinculado a la sección anterior y que pretendemos que se convierta en una idea presente a lo largo de la lectura del resto de este capítulo. Nos referimos a la importancia que tienen los pares en todo proceso de evaluación, sobre todo si se recuerda que el diálogo entre un organismo acreditador y un programa académico se lleva a cabo a través de pares. Conviene abundar sobre las características de esto.

Como se ha insistido, un par evaluador es un sujeto que posee un punto de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina del campo educativo que evalúa y éste lo deriva de experiencias diversas que frecuentemente se integran, a saber: experiencias académicas, profesionales o de gestión académica.

A partir de esa mirada y de su marco normativo expresado en el marco de referencia de su organismo acreditador, el par evaluador observa, registra y realiza juicios de valor argumentados que explicita a sus pares académicos para iniciar y desarrollar diálogos en torno a la cuestión sobre las maneras en que una disciplina es aprendida y enseñada, sobre cómo se integra la docencia con la investigación y la difusión, y sobre cómo se llevan a cabo las labores de gestión académica, entre varias de las dimensiones de la vida dentro de las IES.

Con su punto de vista, encausado por el marco de referencia y el instrumento de su organismo evaluador, cada par evaluador interpreta la evidencia que le muestra la comunidad del programa académico sujeto a evaluación. Por un lado, su experiencia propia es capitalizada por cada organismo y, por otro, el marco de referencia y el instrumento acotarán sus interpretaciones. Un par evaluador, entonces, es un sujeto que mantiene una tensión permanente entre sus juicios propios y los datos objetivos que se le ofrecen al aplicar la mirada orientada por el instrumento. Ninguno de los dos extremos conviene a su labor: el predominio de la subjetividad lo ciega para mirar las particularidades de cada programa académico. En el otro polo tampoco se está bien, puesto que, en aras de una pretendida objetividad, se desperdicia el capital simbólico de los pares. Ahora bien, el par académico lleva a cabo un proceso de evaluación interna. En efecto, al igual que el par evaluador, a partir del marco de referencia y del instrumento del organismo acreditador, el par académico inicia un proceso de diálogo y argumentación con el programa académico al cual él mismo pertenece y, de forma similar a los pares evaluadores, uti-

lizan su propia subjetividad de la mano del uso objetivo del marco de referencia y el instrumento que posee el organismo acreditador. Cabe destacar aquí que ambas visiones, la interna llevada a cabo por los pares académicos y la externa realizada por los pares evaluadores, toman valor por su posición. Por un lado, la del que vive cotidianamente la experiencia de participar activamente en su programa académico y, por otro, la de aquéllos cuya posición exterior con relación a éste les permite juzgar sin riesgo de caer en conflicto de intereses.

Lo anterior destaca un aprendizaje fundamental derivado de nuestro trabajo para el COMAPROD en los últimos años: el papel fundamental que desempeñan los pares. A continuación, resaltaremos aspectos técnicos para la escucha, lectura y observación de la realidad de cada programa académico, iniciando por distinguir entre datos y argumentos. Toda verbalización, documento o hecho empírico pueden derivar en datos y argumentos. Los pares deben identificar ambos. Un dato o una evidencia es una información relevante que el par evaluador obtiene al leer los documentos del programa académico, al escuchar a sus pares académicos y a los estudiantes, y al observar las instalaciones de la sede, su infraestructura y los productos desarrollados por alumnos y profesores. Un argumento se alimenta de datos o evidencias, pero utiliza éstos para la construcción de juicios de valor y para la toma de decisiones. Ejemplo: un par evaluador encuentra la siguiente evidencia: el programa académico posee un documento que indica que la mitad de sus profesores está contratada para impartir docencia y para realizar investigación; esto es, el 50% de los profesores son investigadores. Cómo convertir ese dato en juicio de valor es la función principal de todo par. La evidencia sirve para hacer inferencias en dos sentidos: *a)* para realizar juicios hipotéticos o *b)* para construir juicios definitivos. El primer tipo de inferencia permite hacer juicios como el siguiente: “si el programa académico tiene 50% de sus profesores contrata-

dos como docentes-investigadores (*dato*), por lo tanto, el programa académico debe impartir contenidos derivados de las discusiones actuales sobre el estado del arte de la disciplina” y, por ende, el juicio hipotético orientará la búsqueda de más datos por parte del par evaluador y esto lo colocará en posición de realizar un juicio definitivo encadenando más datos. Así, el dato anterior lleva al par evaluador a revisar los programas operativos o por asignaturas del programa académico, así como a la revisión de varios de los protocolos de investigación, etcétera. Con base en el conjunto de datos, el juicio hipotético puede convertirse en definitivo: “dado que el programa académico tiene 50% de docentes-investigadores, éstos elaboran programas operativos con contenidos actuales y vigentes y sus protocolos de investigación se integran a las líneas de investigación del Plan de Estudios; por lo tanto, el programa académico imparte contenidos derivados de las discusiones actuales sobre el estado del arte de la disciplina”.

Lo anterior, entre otros aspectos, muestra dos dimensiones del valor de toda argumentación: sirve para investigar y sirve para juzgar. Igualmente, nos alerta sobre la importancia que tiene para el desarrollo del diálogo entre los pares, la calidad de la interpretación de los datos por parte de éstos. Se distinguen dos clases de interpretación: las que realiza para saber dónde ir a buscar evidencias y las que realiza para construir, con base en éstas, los juicios de valor que permitan, a la postre, evaluar al programa académico. Más adelante se mostrarán algunas de las rutas para la búsqueda e interpretación de datos.

Antes, es necesario identificar que los pares tienen tres fuentes principales de evidencias: las que se encuentran en documentos diversos, las que son expresadas verbalmente por los sujetos entrevistados y las que se ofrecen a la vista de los evaluadores en los recorridos por la sede e instalaciones físicas del programa académico. Denominaremos así a los tres tipos de evidencias: documentales, se refiere a las que están escritas; testimoniales, que

son relativas a las que se obtienen de las entrevistas, y físicas, que son las que provienen de las observaciones *in situ*.

La brújula principal de la búsqueda de datos es, por supuesto, el instrumento de evaluación contenido en el marco de referencia del organismo acreditador, mismo que se deriva del Marco General de Referencia establecido por el COPAES. Todo organismo acreditador ha construido sus indicadores con base en las categorías y los criterios de dicho Marco, los cuáles son enunciados y descritos en éste; aquí sólo enumeramos sus diez categorías: *a)* personal académico, *b)* estudiantes, *c)* plan de estudios, *d)* evaluación del aprendizaje, *e)* formación integral, *f)* servicios de apoyo para el aprendizaje, *g)* vinculación-extensión, *h)* investigación, *i)* infraestructura y equipamiento y *j)* gestión administrativa y financiamiento. Estas categorías, con sus criterios, orientan la búsqueda de evidencias, pero muchas veces éstas no se muestran con claridad, sino que requieren precisamente del esfuerzo interpretativo de los pares. Aunado a lo anterior, los pares evaluadores utilizan también énfasis como los siguientes: la intencionalidad, que se refiere a la explicitación de los propósitos; la congruencia, que debe establecerse entre los distintos niveles de planeación; la interdependencia, que se refiere a las relaciones sistémicas entre los elementos de la didáctica (estudiantes, profesores, contenidos, actividades de aprendizaje) y entre éstas y las funciones sustantivas de las IES; la adecuación del programa académico a las exigencias del campo profesional y de los avances teóricos y metodológicos de cada disciplina, y, por último, el énfasis de la exterioridad, que se refiere a la capacidad que tiene cada programa académico para abrirse al escrutinio de agentes externos a éste. Con base en categorías de su particular marco de referencia (con sus criterios e indicadores) y los énfasis, los pares interpretan. A continuación, se presentan posibles interpretaciones tratando de mostrar cómo los pares deben mirar a un programa académico como una suerte de vasos comunicantes donde los

sujetos, los procesos y las diversas infraestructuras se conectan y no siempre lo hacen de manera lineal. Apelando a la anterior metáfora se proponen algunos ejemplos de flujos interpretativos.

1. *Flujos didácticos*: son aquellos que se producen en las conexiones entre los elementos (estudiantes y profesores, objetivos, contenidos, métodos, recursos y tiempos) de la didáctica. Los pares deben interpretar a partir de comprender las relaciones de entre éstos, por ejemplo: ¿cómo evalúan las relaciones entre los contenidos de aprendizaje y los métodos de aprendizaje?, ¿cómo las que se llevan a cabo entre los métodos y los recursos de aprendizaje?, ¿cómo las relaciones entre los estudiantes y los métodos de aprendizaje son coherentes?

Por ejemplo, en el caso del COMAPROD se ha identificado como una constante, la separación que, en muchos programas académicos existe, entre los contenidos y los métodos de aprendizaje.

2. *Flujos sustantivos*: son aquellos que se producen en las conexiones entre las funciones sustantivas de las IES y el programa académico. El par debe comprender las relaciones, por un lado, entre la docencia, la investigación, la divulgación y la vinculación, y por otra, entre éstas y el programa académico. Los pares pueden explorar cuestiones como ¿qué relaciones existen entre la investigación, la docencia y los métodos de aprendizaje?, ¿qué relaciones entre la investigación, la divulgación y los profesores?, ¿la investigación vincula a los estudiantes?

En algunos de los programas académicos evaluados por los pares del COMAPROD, este flujo interpretativo ha ayudado a explorar las razones por las cuales los investigadores y sus proyectos no tienen el impacto deseado en la docencia y, aún más grave, por qué a pesar de contar con recursos humanos y materiales que permiten la conformación de grupos y cuerpos de investigadores, los estudiantes de licenciatura no resultan beneficiados por tal circunstancia.

3. *Flujos de lo particular a lo general*: son aquellos que permiten interpretar las características del macrocosmos; es decir, el programa académico a partir de los diversos microcosmos que componen éste.

Por ejemplo, el PE puede explorar a fondo el uso de la biblioteca por parte de los estudiantes del PA, corroborando las solicitudes de préstamo, el tipo de búsqueda y de obras consultadas, la frecuencia de esto, etcétera, como parte de su esfuerzo interpretativo por entender cómo funciona la didáctica de los profesores. Es decir, del microcosmos, biblioteca, se intenta hacer un juicio sobre cómo se da la interacción didáctica entre estudiantes y docentes del PA, macrocosmos. Esta interpretación, como veremos en el siguiente capítulo, ha identificado una amplia área de oportunidad en para la enseñanza superior del diseño.

4. *Flujos sistémicos*: aquí el PE realiza interpretaciones que le permiten identificar las relaciones entre la intencionalidad de los diversos niveles de la planeación del PA, la congruencia entre éstos, la interdependencia entre los elementos de la didáctica y la adecuación de todo lo anterior con el desarrollo del estado del arte de cada disciplina y con las exigencias de la sociedad.

Por ejemplo, una ruta a seguir es buscar la relación entre la misión institucional de la IES y el perfil del egresado del programa académico que se está evaluando. Pero también es importante ver a ambos, IES y programa académico, como elementos de un sistema más complejo donde participan otros actores como lo pueden ser los contratantes de los servicios profesionales de los futuros egresados.

5. *Flujos exteriores*: aquí el par evaluador identifica si el PA realiza juicios comparativos con el exterior. Interpreta, entonces, cómo se da la relación entre el programa y el exterior de forma sistemática e intencional. Por ejemplo, compara sus publicaciones con las de programas académicos similares. Pero, sobre todo, este tipo de interpretación es emblemático del valor de los proce-

sos de evaluación externa porque precisamente son los pares evaluadores un factor muy relevante que aporta juicios de valor desde un punto de vista externo al PA.

Por ejemplo, hemos identificado que existen IES con sistemas de información altamente sofisticados sobre el ejercicio profesional de sus egresados y sobre las exigencias del mercado laboral, pero que paradójicamente, el programa académico no posee datos en relación con el desempeño de sus propios egresados. Esta sería un área de oportunidad detectada por este flujo interpretativo.

Ciclos de diálogos incluyentes

Como hemos insistido, los pares son sujetos con puntos de vista particulares que han ido construyendo a lo largo de su historia académica y profesional sobre la disciplina. A partir de sus perspectivas específicas, los pares interpretan lo que leen, lo que escuchan y lo que observan y, también con base en éstas, expresarán juicios de valor sobre los procesos y resultados del programa académico. Pero, además, los diálogos que llevan a cabo los pares se realizan con base en ciclos donde ambos tipos de pares, evaluadores y académicos, intervienen proponiendo argumentos. Los ciclos pueden clasificarse según la intención de cada uno de éstos, de tal suerte que hay, ciclos reconstructivos, críticos, normativos y evaluativos.⁴

A continuación, describiremos cada ciclo con sus puntos de vista formales. Antes es importante destacar que, de acuerdo con lo dicho en este apartado, los pares poseen dos tipos de puntos de vista: los ideológicos y los formales.

Un ejemplo de los primeros es que un par evaluador del campo del diseño gráfico tiene una formación desde el punto de vista de la cultura editorial y esto conformará su punto de vista ideológico; o bien, un par evaluador sostiene que el mejor modelo de

4 Carlos Pereda, *op. cit.*

aprendizaje es el constructivista y ésa sería su perspectiva ideológica. En cambio, los puntos de vista formales tienen que ver más con estilos cognitivos, con maneras de organizar los argumentos, de tal suerte que los sujetos pueden compartir puntos de vista ideológicos, pero poseer estrategias de pensamiento o estilos cognitivos muy distintos.

Cada uno de estos puntos de vista formales, los clasificaremos en ciclos, mismos que explicamos a continuación. Dos o más sujetos se ven en la necesidad de dialogar porque quieren comprender e interpretar mejor un fenómeno; por ejemplo, dos pares dialogan en torno al funcionamiento de un programa académico. Para ello han decidido expresar argumentos en torno al plan de estudios de dicho programa, con lo cual desarrollan un ciclo argumental *reconstructivo*. Uno de ellos decide analizar cada programa operativo o de asignatura discriminando cada uno de éstos del resto del plan, mirando su composición por objetivos, contenidos y actividades, y entendiendo a qué área del propio plan pertenece cada uno de dichos programas. Para comprender mejor, este par distingue, separa, analiza y, al hacerlo, *simplifica* el fenómeno para comprenderlo mejor. Otro de los pares argumenta para comprender el plan de estudios relacionando éste con la misión institucional y también con los resultados de indagaciones sobre el desempeño de los egresados. Su punto de vista o estrategia formal sería la de *complicar*. Sucintamente, un ciclo *reconstructivo* tiene como fin *comprender* mejor un fenómeno y para ello se dialoga desde dos puntos de vista formales: el que *simplifica* y el que *complica*.

Imaginemos ahora que el diálogo se organiza porque se quiere determinar la *verdad* y la *falsedad* de los enunciados: dos sujetos inician un ciclo argumental *crítico* porque quieren establecer si un fenómeno es *verdadero* o es *falso*. Piénsese ahora en un diálogo que se da en el contexto de un equipo de pares. Uno de ellos desea establecer que el perfil de egreso propuesto por el plan de

estudios de un programa académico no es verdadero porque no corresponde al ejercicio profesional actual de la disciplina. Para sustentar su argumento alude a su propia experiencia como profesional de ese ámbito; diremos entonces que su punto de vista formal es el de la *subjetividad*. Un par distinto ingresa a la discusión argumentando que disiente de su colega porque desde su perspectiva el perfil de egreso propuesto por el plan sí es verdadero dado que las investigaciones más actuales sobre el comportamiento del mercado laboral de ese campo indican que en cinco años serán necesarios profesionistas como los previstos en el perfil; diremos entonces que su punto de vista es el de la *objetividad*. Sucintamente, un ciclo *crítico* tiene como fin establecer la *verdad* o la *falsedad* de un fenómeno y para ello se dialoga desde dos puntos de vista formales, el *subjetivo* y el *objetivo*.

Otra situación es cuando un diálogo no se lleva a cabo ni para comprender algo ni para criticar su verdad o falsedad, sino que el ciclo argumental se desarrolla para llegar a *acuerdos normativos*. Es decir, los enunciados o argumentos se expresan para juzgar que una situación, acción o un proceso son valiosos o no, por su ajuste en relación con una norma. En el ciclo normativo existen dos posibles puntos de vista formales, el descriptivo y el prescriptivo. Por ejemplo, un par evaluador juzga que un programa académico es valioso porque contrata profesores de tiempo completo. Al hacerlo ajusta su juicio a una norma: “los programas académicos deben incluir en sus plantillas profesores de tiempo completo”. Su intervención es descriptiva porque se ajusta a un deber ser de muchas instituciones universitarias. Sin embargo, otro par puede juzgar a partir de un enfoque prescriptivo, es decir, no a partir del deber ser sino de lo que puede ser. Así, podrá afirmar que el programa académico puede cumplir con sus funciones sustantivas sin profesores de tiempo completo porque puede ser que las tareas encomendadas a éstos se cumplan de otra manera. Sucintamente, un ciclo normativo tiene como fin

establecer si una decisión ha sido tomada o ha de tomarse de acuerdo con un deber ser, o bien, puede tomarse basándose en una nueva manera de ser y, por ende, genera un diálogo entre dos tipos de puntos de vista formales, el descriptivo o el prescriptivo.

Un ciclo más se inicia cuando dos pares que valoran un fenómeno, proceso, estrategia, producto, pueden hacerlo desde dos puntos de vista, el *positivo* y el *negativo*. Si lo conectamos con los ciclos anteriores podemos dar evidencia de que a la complejidad que hemos ido presentando, se suma que los ciclos pueden mezclarse o traslaparse. Por ejemplo, un par evaluador puede valorar como *positivo* que un grupo de profesores de un programa académico obre “violando” ciertas normas de actuación didáctica: no actuar de acuerdo con un deber ser es visto de manera *positiva*. Por el contrario, en otro caso ficticio, un par evaluador puede evaluar como *negativo* el hecho de que los profesores de cierto programa académico no respeten los formatos institucionales con los cuales tienen que elaborar sus guías didácticas. En síntesis, un ciclo que trata de evaluar algo se compone de dos puntos de vista o estilos cognitivos, el positivo y el negativo.

Dicho lo anterior, se enfatiza que los puntos de vista de cada uno de los cuatro ciclos argumentales son útiles y necesarios para enriquecer todas las discusiones; sin embargo, se vuelven un obstáculo cuando los dialogantes caen en uno sólo de los extremos de cada esquema de los puntos de vista, cuando un punto de vista intenta prevalecer impidiendo y excluyendo al otro. Es decir, como mi punto de vista es *simplificador*, impido el punto *complicador*; como alguien argumenta para criticar algo desde una perspectiva *objetiva* no atiende a quien argumenta desde una visión *subjetiva*. Caen en un vértigo también quienes al ser *descriptivistas* excluyen a los *prescriptivistas* o los de argumentaciones que parten de las valoraciones *negativas* bloquean a los que dialogan desde un punto de vista *positivo*. Evitar los vértigos es posible cuando los que dialogan reconocen la importancia de todos los

puntos de vista y promueven una tensión entre éstos para generar ciclos argumentativos virtuosos.

Premisas para la realización de entrevistas

Como puede inferirse sin problema de todo lo mencionado hasta aquí, las entrevistas que los pares evaluadores llevarán a cabo con sus propios pares académicos y con los distintos sujetos que componen la comunidad del programa académico son un elemento esencial de todo nuestro trabajo, porque precisamente ahí se traduce toda nuestra propuesta dialógica sobre el proceso de la evaluación para la mejora continua. Las entrevistas son el instrumento que nos permite dialogar y argumentar en torno a la intencionalidad del programa académico y de manera colectiva, entrevistados y entrevistadores, llevan a cabo intercambios de opiniones que paulatinamente permitirán a los pares evaluadores construir certidumbre en torno a la calidad de las intenciones del programa académico, de las relaciones de congruencia entre los distintos niveles de planeación y de la adecuación de los propósitos a las demandas de la comunidad científica y/o académica de cada disciplina y del mercado laboral. El diálogo en las entrevistas permitirá también visualizar las relaciones sistémicas o de interdependencia entre los distintos elementos de la didáctica y también entre éstas y las funciones sustantivas de las IES.

A continuación, se proponen una serie de indicaciones o premisas que orientan las acciones a realizar antes, durante y después de las entrevistas.

1. Las entrevistas inician desde que los pares evaluadores analizan el autoestudio y los documentos enviados previamente por el programa académico, porque es desde el análisis de éstos que el equipo de pares evaluadores genera una brújula que orientará las diversas entrevistas. Desde aquí se vuelve importante ejercer lo que antes denominamos como rigor.

2. En las entrevistas, los pares evaluadores deben preguntar, escuchar y volver a preguntar. La pregunta desencadena las respuestas de los entrevistados. Éstas deben ser escuchadas con atención respetuosa y aguda porque a partir de dichas respuestas deben construirse las subsecuentes preguntas.

3. Los pares evaluadores deben distinguir lo relevante de las respuestas poniendo atención en los argumentos, es decir, en las afirmaciones que los entrevistados sustentan en razones.

4. Entrevistar no es dar clases o conferencias. Los pares evaluadores deben tener claro que están entrevistando y que lo dicho por los entrevistados tiene valor en sí mismo y, por ende, sus juicios de valor deben ser suspendidos.

5. Los pares evaluadores deben tener cuidado en formular preguntas que no contengan en ellas mismas las respuestas. Debe favorecerse una estructura gramatical amplia y general que no revele ninguna preferencia del par evaluador por cierta respuesta; debe buscarse que las preguntas, lejos de inhibir, desencadenen respuestas prolíficas que puedan traducirse en información valiosa para que los pares evaluadores construyan sus recomendaciones.

Hasta aquí llega este apartado. Nos pareció fundamental extendernos en nuestra reflexión en torno al carácter dialógico de los procesos de acreditación y, por ende, del papel central que desempeñan los pares evaluadores. Nuestra experiencia en el COMAPROD demuestra que el ejercicio de lo que hemos llamado evaluación dialógica es mucho más enriquecedor y eficiente que lo que puede resultar de la aplicación mecánica de un instrumento, por más sofisticado que éste sea. Sin embargo, también debemos destacar que nuestra propuesta es mucho más compleja y su éxito depende de muchos factores, como la capacidad académica y profesional de los pares, pero, sobre todo, la actitud que éstos tengan con respecto a la forma de relacionarse con los Otros. Así, en el COMAPROD hemos entendido que la

condición necesaria para que nuestra manera de actuar esté dando frutos es la disposición de ánimo de sus pares a favor del diálogo.

Las recomendaciones y la mejora continua de la enseñanza superior del diseño

Todo diálogo argumentativo tiene un espacio y un tiempo. En el caso de la evaluación dialógica, el proceso debe concluir con una serie de recomendaciones. Éstas son resultado de la experiencia rigurosa de análisis de documentos y de la escucha atenta de los argumentos expresados por profesores, estudiantes y actores diversos del programa académico. Analizar y escuchar no basta: es apenas la condición necesaria para configurar datos que lleven a los pares a construir inferencias. El conjunto de éstas son las recomendaciones.

Como su nombre lo indica, una recomendación no es un mandato: es un postulado sugerido y sujeto a la discusión de los miembros de un programa académico. Entonces, dado este carácter, es muy importante que los pares, tanto los evaluadores como los académicos, busquen arribar, hacia el final del proceso de evaluación, a un consenso con respecto a las recomendaciones pertinentes, sobre todo porque así se esperaría de una evaluación que ha sido mediada por el diálogo.

Será gracias a este carácter consensuado de la recomendación que ésta será factible de atender. En efecto, entre ambos núcleos de pares, deberán definirse recomendaciones acordes a la situación espacio temporal de cada programa académico.

¿Cuándo es factible una recomendación? En primer lugar, cuando su cumplimiento es congruente con la intencionalidad de cada Programa Académico; en segundo término, cuando la temporalidad de atención de la recomendación es mesurada y corresponde a los propios mecanismos de gestión del Programa y de la

IES a la cual pertenece. Y, por supuesto, cuando se deriva de todo el proceso de diálogo que inició documentalmente y que continuó durante las entrevistas que se realizaron durante la visita.

Las recomendaciones también deben derivarse del marco de referencia del COMAPROD. Éste sería el segundo modelo con el cual se comparan los programas académicos. Ya hemos dicho antes que el primero lo constituye la propia intencionalidad de la IES y el programa académico; en ese caso la comparación es con él mismo, es decir, el programa enuncia sus aspiraciones en documentos que en muchos casos sintetizan su intencionalidad en un perfil de egreso. El propio COMAPROD deberá ser crítico y dialogar con respecto a dicha intención. Recordemos que el marco de referencia del COMAPROD es un documento y colectivo. A casi cuatro años de aplicar el instrumento ahí contenido, los pares evaluadores de 22 IES del país han enriquecido sus postulados, procedimientos e instrumento. Recordemos, además, que muchos de los pares han sido responsables de recibir al COMAPROD en sus propias instituciones. De tal suerte que, en general, la propuesta que sobre el diseño, la didáctica y la evaluación contiene el marco de referencia es compartido por muchos especialistas que, a la vez, están involucrados en los procesos de evaluación. De tal suerte que las recomendaciones también deben basarse en la búsqueda de la mejora continua a partir de las propias premisas del COMAPROD. Para explicar lo anterior, veamos un ejemplo esquemático: un programa académico basa su perfil de egreso en una visión formalista del diseño y los evaluadores constatan que, efectivamente, el plan de estudios, el tipo de profesores, los proyectos que realizan los estudiantes, etcétera, son pertinentes con dicho perfil. Sin embargo, una recomendación podría provenir del acuerdo que la comunidad académica del COMAPROD ha tomado en el sentido de que el diseño es una actividad proyectual que produce mensajes, objetos, espacios, experiencias, etcétera y que todo eso lo realiza en un contex-

to de alta complejidad que demanda la consideración en el proyecto de aspectos sociales, económicos, de sustentabilidad y que, ante tal escenario, la gestión que realiza el programa en cuestión es insuficiente.

En síntesis, las propias recomendaciones deben ser un instrumento para provocar la continuidad del diálogo y no un medio que clausure éste. Las recomendaciones deben incorporarse a la vida cotidiana de los programas académicos como una serie de premisas que orientan las acciones y que mantienen la tensión permanente entre el ser y el deber ser, entre lo planeado y lo vivido, y entre los postulados abstractos y los sujetos concretos.

4

Estudio diagnóstico sobre la enseñanza superior del diseño en México

A principios del año 2017, en el COMAPROD dimos inicio a una investigación para realizar un diagnóstico sobre el estado actual de la enseñanza del diseño en nuestro país. A continuación, describiremos de manera sucinta el modelo de investigación y, luego, de forma amplia desarrollaremos los argumentos que nos permitieron enunciar el presente diagnóstico.¹ Antes de ello queremos enfatizar que éste es parcial y que el trabajo comenzado aquí puede seguirse enriqueciendo y, por ende, sus conclusiones sufrirán modificaciones. De hecho, consideramos que precisamente este diagnóstico es un buen insumo para proyectos de investigación similares, pero, sobre todo, sus conclusiones también son susceptibles de integrarse ahora como premisas que guíen futuros procesos de evaluación. Como hemos pretendido aclarar, el trabajo del COMAPROD ha sido pendular porque inició con un instrumento diseñado con base en cierta racionalidad para desplazarse hasta otro extremo, el de este diagnóstico, donde ya tenemos una serie de resultados parciales que al regresar al estado inicial lo modifican. Así, en la medida que evaluamos, conocemos más sobre las IES que enseñan diseño, pero en el mismo movimiento pendular aprendemos más acerca de esta especialidad de la pedagogía, la evaluación de la educación superior del diseño.

1 Véase COMAPROD, *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior del diseño en México, 2013-2017*, México, 2017.

El capítulo anterior es una buena prueba de lo mencionado arriba porque las diversas ideas y acciones ahí relatadas tienen que ver con una propuesta dialógica de la evaluación. Asimismo, lo dicho al inicio del libro en relación con los estudiantes, los profesores y los contenidos de aprendizaje está claramente influido por nuestro trabajo en el COMAPROD de los últimos seis años.

Por esta razón, cuando nos vimos ante la oportunidad de proponer al COMAPROD una investigación donde se realizará el análisis de los reportes cuantitativos y cualitativos, realizados por los pares evaluadores entre noviembre de 2014 y marzo de 2017, las premisas iniciales con las que habíamos afrontado los procesos de acreditación y que están planteados en la Guía referida ya en este libro, se han transformado y enriquecido. A continuación, describiremos de forma sintética cómo influyó lo anterior en nuestras premisas de análisis; luego mostraremos cómo procedimos para dicho análisis y finalizaremos con el diagnóstico ofrecido en este apartado.

PREMISAS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se propuso con dos fines: por un lado, nutrir los proyectos de investigación² de quienes hemos estado trabajando en la línea de la educación superior del diseño desde hace más de una década y, por otro, para atender la demanda del COMAPROD, en el sentido de contar con un diagnóstico sobre el estado actual

- 2 En concreto, las conclusiones de esta investigación se insertan en un proyecto más amplio de investigación que se realizó para la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la UAM-Cuajimalpa, en la cual trabajo como profesor e investigador y cuyos objetivos son investigar en torno a la formación de los futuros diseñadores, demostrar que los tópicos imperantes en el ámbito académico del diseño impiden la modificación de las prácticas educativas actuales y proponer estrategias para el enriquecimiento y modificación de los tópicos imperantes.

de la enseñanza superior del diseño, a partir de finales del 2013, en la cual este organismo acreditador comenzó la aplicación de un instrumento que derivó de su propio marco de referencia. Con base en lo anterior, decidimos establecer una pregunta de investigación que nos permitiera llegar a conclusiones parciales que sirvieran, tanto a nuestros fines como a los del COMAPROD, misma que haremos explícita más adelante. Previo a ello, consideramos pertinente explicitar las premisas de nuestra investigación que, si bien se derivaban del marco de referencia de este organismo, habían sido enriquecidas por la propia actividad evaluativa, llevada a cabo por nosotros a lo largo de los tres años del reporte.

De manera sucinta, partimos de las siguientes premisas:

1. La evaluación educativa debe desarrollarse de manera dialógica; su fin es la mejora continua.

2. El centro de interés de la evaluación educativa son los estudiantes y los profesores.

3. La planeación es una condición necesaria para la evaluación.

4. Las funciones sustantivas de las IES son la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación.

5. La evaluación que realiza el COMAPROD tiene como objeto a los programas académicos. *No se evalúan las instituciones.*

6. Las categorías y los criterios que organizan los indicadores del instrumento de evaluación son los que establece nuestro órgano regulador, el COPAES.

7. Los énfasis a considerar en la evaluación son: *intencionalidad* o claridad de propósito, congruencia entre los distintos niveles de planeación desde la misión institucional hasta el propósito de aprendizaje de cada programa operativo, *interdependencia* para favorecer las relaciones sistémicas entre los elementos de la didáctica, entre las funciones sustantivas y entre éstas y los primeros; *adecuación* para buscar la pertinencia de los aprendizajes en relación con las exigencias del campo laboral y los últimos

avances de las discusiones en torno al ser de la disciplina del diseño y *exterioridad* para favorecer la evaluación de otros actores académicos y sociales externos a la IES y su programa académico.

8. Por último, el COMAPROD, con base en la identificación de las coincidencias conceptuales entre diversos Programas Académicos (fundamentalmente derivadas de sus perfiles de egreso y planes de estudio) y de la bibliografía teórica actual, considera que el diseño es una *actividad proyectual* basada en la conceptualización, la formalización y la capacidad de resolución técnica de distintos tipos de procesos que competen la *invención* y el *desarrollo* de objetos, imágenes, sistemas y servicios que son útiles a las comunidades de usuarios. Por ello, el diseño debe ser visto a la vez como una capacidad de lograr *intervenciones útiles y técnicamente bien resueltas*. Como una actividad que hoy se realiza de forma *interdisciplinaria*, los diseñadores deben ser capaces de vincular las *teorías* y los *procesos de análisis* a las condiciones prácticas que son indispensables para la realización de sus proyectos, nutriendo así los distintos objetivos de las instituciones, las empresas y los organismos que requieren de sus servicios. Ello sucede en campos de muy variada índole, como el diseño textil, gráfico, industrial, ambiental, de interacciones espaciales y virtuales, de moda, etcétera, a través de los cuales esta actividad participa en la generación de identidad, de la actividad de la economía y de la riqueza simbólica de una comunidad para su crecimiento y consolidación. Con base en lo anterior, el COMAPROD considera entonces como factores relevantes a la investigación, la *interdisciplina*, la *sustentabilidad* ecológica, cultural y económica y la *integración entre teoría y práctica*.

Tomando en cuenta lo arriba expuesto, formulamos una premisa sintética que nos permitiera guiar el análisis que hicimos de los reportes realizados por los pares evaluadores entre 2014 y 2017, y mencionados párrafos arriba. Tal premisa la inferimos del análisis de las coincidencias entre los propios modelos educa-

tivos de los programas académicos que fueron sujetos a análisis y luego la convertimos en la siguiente pregunta de investigación: si los programas académicos poseen modelos educativos cuyos planes de estudio se organizan en torno a una línea de materias denominadas proyectuales, y donde éstas son un espacio cuyo propósito es que los estudiantes aborden situaciones de diseño de complejidad creciente, entonces, ¿cuál es la principal área de oportunidad para que dichos programas académicos cumplan con su propósito educativo?

Con base en esta pregunta formulamos una afirmación hipotética: “El reto educativo de las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus Programas Académicos (PA) del campo del diseño es egresar estudiantes para *enfrentar problemas complejos de diseño* y, por lo tanto, el área de oportunidad es lograr *educar diseñadores capaces de integrar* conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar proyectos donde la problemática a resolver demande, del futuro diseñador, *el ejercicio del pensamiento complejo* utilizado en situaciones espaciales y temporales específicas”.

Como puede observarse, la premisa sintética, la pregunta y la afirmación hipotética, si bien se construyeron partiendo del marco de referencia inicial del COMAPROD de 2013, que acabamos de resumir, también se construyeron sobre la base de la experiencia y el trabajo teórico acumulado en el periodo ya mencionado entre 2014 y 2017. De hecho, nuestra postura acerca del concepto de pensamiento de diseño que planteamos en el segundo capítulo de este libro, y donde incluimos una reflexión sobre la didáctica proyectual, fue determinante para la construcción de las ya mencionadas premisas, preguntas y afirmaciones. Esto es un ejemplo de la lógica pendular de nuestro trabajo y nos ayuda a reiterar que la investigación que acá se presenta no llega a conclusiones determinantes, sino a una serie de afirmaciones que podrán contribuir al desarrollo de nuevas investigaciones en torno a la educación superior del diseño.

ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Establecido lo anterior, de manera sucinta exponemos ahora nuestra metodología de trabajo. Se integró un equipo de trabajo con las siguientes personas:

- Luis Antonio Rivera Díaz; coordinador de la investigación y responsable del proyecto.
- Javier Echavarría Meneses; investigador asociado.
- Juan Manuel Carballo; analista, datos cuantitativos.
- Angélica Rubí Ruiz Tule; analista, recomendaciones cualitativas.
- Félix Guillermo Pérez Olgaray Serrat; analista, recomendaciones cualitativas.

El primer paso fue analizar los reportes cuantitativos³ con el fin de identificar las categorías que obtenían el puntaje más bajo. Esto fue fundamental para construir un diagnóstico cuantitativo, pero además nos proporcionó las premisas que nos guiaron por el análisis de las recomendaciones cualitativas expresadas por los pares evaluadores. A continuación, describimos esta fase de manera sintética y reiteramos que la versión extensa del estudio puede consultarse en el sitio del COMAPROD; sin embargo, cabe mencionar las 10 categorías donde se agrupan los indicadores que permiten a los pares evaluadores asignar los puntajes respectivos: *a)* personal académico, *b)* estudiantes, *c)* plan de estudios, *d)* evaluación del aprendizaje, *e)* formación integral, *f)* servicios de apoyo para el aprendizaje, *g)* vinculación-extensión, *h)* investigación, *i)* infraestructura y equipamiento y, por último, *j)* gestión administrativa y financiamiento. Vayamos al análisis.

El análisis cuantitativo partió de una muestra de 24 reportes realizados a 24 Programas Académicos (PA) que pertenecen a un

3 Nos basamos en los formatos donde los pares asignan una puntuación a cada indicador contenido en el instrumento de evaluación del COMAPROD. La totalidad de los puntajes corresponde al análisis de 24 reportes cuantitativos aplicados a 25 programas académicos.

total de 18 IES; esto es, algunos de los PA forman parte de la misma IES. De acuerdo con su área de especialidad dentro de la enseñanza superior del diseño, los reportes incluyen, ocho PA de diseño gráfico, seis de diseño industrial, dos de diseño (integral o sin adjetivos), uno de diseño de producto, dos de diseño textil y diseño textil y moda, uno de diseño interactivo, dos de diseño de arte y animación digital, uno de diseño de interiores y uno de ingeniería y comunicación multimedia. Cada reporte incluye 10 categorías, 49 criterios y 183 indicadores. Su aplicación fue llevada a cabo por equipos de tres pares evaluadores cada uno. Los pares evaluadores en total representan a 20 IES y sólo dos de ellos son independientes.

Los 24 reportes fueron organizados para su análisis estadístico, procesándose por un total de 4392 datos que resultaron de multiplicar el dato que arrojó la calificación de cada indicador por el total de 24 PA evaluados. De esos 24 PA, ocho son de diseño gráfico, siete de diseño industrial, dos de diseño de interiores y paisaje, dos de diseño textil y moda, dos de diseño, dos de animación y arte digital y uno de ingeniería y multimedia; asimismo, del total de 24, tres programas son de instituciones públicas y 21 de instituciones privadas.

El análisis fue desagregando datos y, por lo tanto, pueden localizarse cifras que van de los promedios y porcentajes totales por categoría, hasta los promedios del puntaje que obtuvo el total de la muestra en cada uno de los indicadores del instrumento. En general, como criterio de análisis, se focalizó la atención en las categorías, los criterios y los indicadores que fueron evaluados con menor puntaje.

Con base en el análisis cuantitativo, es posible establecer el siguiente diagnóstico:

1. La selección de los contenidos de aprendizaje de los planes de estudio de los Programas Académicos *no tiene un sustento en la investigación*. Por lo tanto, la fundamentación se deriva principal-

mente del estudio del campo de trabajo. Sin embargo, este último no se ha estudiado comparando, de manera sistemática y consistente, el desempeño de los egresados con las propias exigencias de dicho campo.

2. Los estudiantes presentan *dificultades para verbalizar los argumentos* que sustentan sus decisiones de diseño, principalmente porque *no han sido educados* para abordar estos problemas al trabajar en *equipos colaborativos e interdisciplinarios* y porque no aprenden a *integrar contenidos de aprendizaje*. Todo esto se manifiesta en un entorno donde no se ha instalado una cultura de trabajo por colegios o academias; es decir, los estudiantes reciben clases de profesores que, de manera predominante, no trabajan colectivamente.

3. Los profesores, si bien reciben capacitaciones diversas, *no son formados* en cursos, seminarios o talleres donde se apropien de los diversos argumentos *en torno a las teorías y metodologías* que se discuten en el campo de las investigaciones actuales sobre el diseño.

4. Los *programas académicos son endogámicos*. No existen estudios sistemáticos de los egresados ni se incorporan las experiencias de movilidad académica de maestros y estudiantes. A pesar de que la gran mayoría cuenta no sólo con programas de movilidad, sino también de prácticas profesionales, de formación de emprendedores y de servicio social, no hay evidencia de que las experiencias de los estudiantes, en tales actividades, sean incorporadas como una información estratégica para el diseño de los contenidos y las actividades de aprendizaje del plan de estudios.

5. Existen dos problemas principales vinculados a la infraestructura material y de recursos humanos. *La red digital no es eficiente y predominan los Programas Académicos con un mínimo de profesores de tiempo completo (PTC)*. Sobre lo primero, las deficiencias en la conectividad resultan todo un obstáculo para la investigación y para el desarrollo de estrategias de enseñanza y

aprendizaje; y con relación a lo segundo, la no existencia de núcleos amplios de PTC afecta el desarrollo de investigación, el apoyo a estudiantes a través de asesorías y tutorías y el trabajo constante en academias.

Con base en los resultados del análisis cuantitativo, se diseñó la estrategia para analizar las recomendaciones de un total de 24 informes cualitativos. Cabe destacar que para este análisis cualitativo se consideraron las mismas premisas teóricas y metodológicas que sustentan tanto el marco de referencia del COMAPROD, como los indicadores del instrumento que utilizan los pares evaluadores,⁴ pero sobre todo y con base en la argumentación que expusimos al principio de este capítulo, orientamos el análisis con base en ya citada respuesta o afirmación hipotética: “El reto educativo de las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus Programas Académicos (PA) del campo del diseño es egresar estudiantes para *enfrentar problemas complejos de diseño* y, por ende, el área de oportunidad es lograr *educar diseñadores capaces de integrar* conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar proyectos donde la problemática a resolver demande, del futuro diseñador, *el ejercicio del pensamiento complejo* utilizado en situaciones espaciales y temporales específicas”.

Basados esta premisa hipotética, se llevaron a cabo cinco lecturas de los informes que se describen a continuación:

1. Lectura donde se identificaron las recomendaciones que tienen relación con *la investigación*, con la importancia que tiene para los PA *la elaboración de sus propias líneas de investigación y con la vinculación de la investigación con la docencia* y con la importancia que *la investigación tiene para el trabajo en academias o trabajo colegiado de los profesores*. Esto porque partimos del hecho de que no es posible integrar contenidos si éstos no han sido

4 Véase: COMAPROD, *Guía para la evaluación educativa del diseño*, México, 2013, disponible en www.comaprod.org.mx

explicitados y organizados en estructuras teórico-conceptuales propias del diseño, para que con base en ello se definan los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes convertirán en contenidos de aprendizaje para sus estudiantes.

2. Lectura donde se identificaron las recomendaciones que tienen relación con las llamadas *actividades extracurriculares*, tales como, prácticas profesionales, servicio social, movilidad estudiantil o intercambio académico, realización y/o asistencia a congresos con invitados externos y proyectos para formación de emprendedores. Esto porque dichas actividades favorecen el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes.

3. Lectura donde se identificaron las recomendaciones que tienen relación con *la fundamentación de los planes de estudio*; esto es, con lo que sustenta la definición de los perfiles de egreso de cada programa académico. Esto nos permitió corroborar si la investigación sobre el diseño cooperaba de manera determinante en el diseño curricular.

4. Identificar *la primera recomendación de cada informe* para intentar una clasificación que busque a la vez ubicar las tendencias de éstas. Esto se hizo con el fin de identificar si los pares evaluadores consideraban la situación específica de cada programa académico y no partían de juicios apriorísticos.

5. Lectura donde se identifiquen, cuando sean mencionadas, las *fortalezas* de cada programa académico, para determinar si las recomendaciones contenidas en los informes tienen viabilidad para ser atendidas.

Veamos ahora una síntesis de los análisis cualitativos y de comentarios que se infirieron a partir de éstos.

La categoría 8: investigación

Se seleccionó esa categoría para analizar las recomendaciones cualitativas porque, como se consignó en el inicio de este capí-

tulo, la investigación es la categoría con el puntaje más bajo en las evaluaciones que llevaron a cabo los pares evaluadores. Por tal razón, los analistas se dieron a la tarea de leer la totalidad de los informes con el propósito de identificar las recomendaciones que se asociaban con la investigación.

En primer término, destaca el hecho de que, si la investigación no forma parte de las actividades prioritarias de un Programa, el propósito de los planes de estudio, manifestado en el perfil de los egresados, se convierte en una intención sin soporte sólido. El problema comienza desde la propia construcción del propósito educativo, ya que ésta dependerá, principalmente, de la información que a cada programa académico le aporten las exigencias del mercado laboral. Esta circunstancia desdibuja el carácter universitario o de estudios superiores de las carreras de diseño, ya que, al responder sólo de las exigencias del mercado, los programas se parecerán mucho más a programas de capacitación avanzada que a espacios donde se ejerce el pensamiento crítico para analizar los fines y medios de una disciplina y para proponer nuevas formas de ejercer una profesión, en este caso, la del diseño.

Vinculado a lo anterior, se encuentra el problema de la carencia de líneas y programas de investigación derivados de los intereses de las comunidades académicas y profesionales del campo del diseño. Al no contar con estos instrumentos, la actividad académica queda a la deriva y las acciones de mejora serán reactivas y no propositivas. Los programas y las líneas de investigación son brújulas que orientan, no sólo las actividades específicas de los investigadores, sino que también guían la configuración de planes de estudio, la selección de los contenidos y las actividades de aprendizaje pertinentes, el desarrollo de proyectos de diseño donde los estudiantes se integran como auxiliares de investigadores avezados, etcétera.

La investigación, los investigadores y las teorías, los métodos y las experiencias que ellos reportan proporciona a los Progra-

mas una racionalidad que permite decidir aspectos relativos a dimensiones que componen éstos y que, en principio, se presentarían como ajenas. Veamos: si la investigación se instala en los usos y las costumbres de las comunidades académicas, se contará con criterios para seleccionar estudiantes y profesores, para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para nutrir y volver positivamente complejos los proyectos de diseño planteados a los estudiantes, para determinar los espacios idóneos para desarrollar prácticas profesionales que enriquezcan a los alumnos, entre otras dimensiones.

En cambio, lo que parece estar sucediendo es que el perfil de egreso, las líneas curriculares, la didáctica de las sesiones y los proyectos de diseño asignados a los estudiantes, o aspectos como la inversión en infraestructura material y de recursos humanos, son conceptos y acciones que no poseen unidad sino, todo lo contrario, se encuentran disgregadas.

Actividades extracurriculares

Una segunda ruta de análisis consistió en identificar las recomendaciones que se realizaron con respecto a las actividades extracurriculares (aunque algunas de éstas tienen valor a créditos, pero no forman parte del núcleo central de asignaturas del plan de estudios). La razón de seguir esta estrategia se derivó del hecho que indica que en los Programas Académicos *persiste una cultura endogámica*.

Los analistas identificaron que la gran mayoría de los programas académicos tienen instalados programas, muchos de ellos sólidos y eficientes, de prácticas profesionales, servicio social, movilidad académica; y una cantidad amplia de éstos realizan coloquios y congresos donde asisten profesores y estudiantes de otras IES y éstos, a su vez, asisten a foros externos. Por lo tanto, se considera que los programas académicos pudieran tener infor-

mación relevante para poder compararse permanentemente si logran establecer acciones de captura y evaluación de la información que sus propios actores académicos les pueden proporcionar en torno a sus experiencias en las actividades ya mencionadas (las prácticas profesionales, el servicio social, la movilidad y la asistencia a foros, entre otras). Asimismo, el análisis de estas recomendaciones revela la importancia de profesionalizar la gestión académica para este tipo de actividades. Es decir, no basta con tener programas estructurados de prácticas profesionales o de movilidad estudiantil, se requiere, además, que existan departamentos con personal que desarrolle una gestión de convenios, difusión y seguimiento de éstos, desde una óptica académica y vinculada con los propósitos educativos de las IES, pero también con los específicos de los programas académicos.

Todo ello contribuirá a eliminar las prácticas endogámicas, pero, sobre todo, a cooperar con la consolidación de la identidad de los programas académicos, en diálogo permanente con lo *otro*, condición necesaria para el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

El perfil de egreso y su fundamentación

Un grupo principal de recomendaciones fueron las que se refirieron a la importancia de que el perfil de egreso y su fundamentación se realicen con base en el trabajo colegiado o por equipos de académicos. A este respecto y con base en el análisis, puede afirmarse que los profesores no participan colectivamente en la definición de aquello que enseñan: tanto la fundamentación, el perfil de egreso, los programas operativos y las actualizaciones del plan de estudios son realizadas por expertos o por grupos reducidos de académicos.

Un análisis de cada una de las recomendaciones pone de manifiesto que la carencia de un trabajo colegiado o por academias

impacta de manera negativa en la fundamentación del plan de estudios y, por lo tanto, en la definición del perfil de egreso.

Por un lado, no se discute colectivamente y de manera sistemática el estatuto teórico de la profesión; los avances de las discusiones que sostienen investigadores de prestigio no se socializan entre la planta de docentes, cuando una excelente forma de realizar esto es a través del trabajo en academias. Por otra parte, la misma falta de trabajo colegiado impacta en la correcta organización de la secuencia y jerarquización de contenidos de aprendizaje, y también en la calidad de información que los profesores utilizan para construir su programa operativo o carta descriptiva.

Esta ausencia de espacios para el diálogo permanente es un punto que requiere ser atendido con urgencia, ya que la discusión en academias o el trabajo colegiado permitiría afinar el tipo de proyectos de diseño donde el estudiante se ve obligado a integrar contenidos, así como acordar el nivel de complejidad de dichos proyectos.

Esta circunstancia va en contrasentido con la premisa hipotética que se ha propuesto para guiar este análisis y que aquí se recupera: “El reto educativo de las Instituciones de Educación Superior y sus Programas Académicos del campo del diseño es egresar estudiantes para *enfrentar problemas complejos de diseño* y, por lo tanto, el área de oportunidad es lograr *educar diseñadores capaces de integrar* conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar proyectos donde la problemática a resolver demanda del futuro diseñador *el ejercicio del pensamiento complejo* utilizado en situaciones espaciales y temporales específicas”.

Es decir, la ausencia del trabajo colegiado impide, por un lado, conceptualizar de manera precisa el tipo de problemas que afrontan los diseñadores y, por otro, afecta la coordinación de los esfuerzos que se realizan para organizar los contenidos de aprendizaje, y éstos terminan en estrategias de enseñanza que, si bien son valiosas, tienen la debilidad de que son individuales y parciales.

En este punto conviene enfatizar que la premisa arriba mencionada surge del concepto de diseño del cual parte el instrumento de evaluación del COMAPROD, mismo que, como ya hemos referido, puede consultarse en la *Guía para la evaluación educativa*. Tal concepto, además, se encuentra ratificado en gran parte de los perfiles de egreso de los programas académicos que los pares evaluadores han estudiado. Esto lleva a preguntarse por qué, entonces, no se percibe una correspondencia entre lo planeado y lo vivido; parte de la respuesta está en lo dicho en este inciso y el anterior, pero se conecta con el hecho también ya consignado que evidencia a la *investigación* y su papel dentro del sistema educativo como una de las principales áreas de oportunidad de la mayoría de los Programas Académicos.

La situación anterior representa un problema de alta complejidad, ya que no sólo se debe a la carencia, extendida en muchos programas académicos, de líneas y proyectos de investigación, sino también al hecho de que cuando éstos sí están presentes se encuentran desvinculados. Por lo anterior, el reto es doble: no basta con establecer políticas de investigación dentro de los programas académicos, sino que la actividad y los productos de los investigadores deben integrarse de forma sistémica a las diversas dimensiones de cada Programa. Si realizamos un *zoom* para analizar los programas operativos o las cartas descriptivas y las opiniones de estudiantes, veremos que la falta de relaciones sistémicas se traduce en la separación entre la práctica y la teoría, entre la fundamentación y los resultados proyectuales y en currículos que se viven como si los alumnos habitaran en archipiélagos de muchas islas.

Por lo dicho hasta aquí, es razonable concluir parcialmente diciendo que se tienen Programas Académicos con una de sus funciones sustantivas desdibujada y pálida: la investigación. A esto se suma una vida de trabajo académico que no se lleva prioritariamente de manera colectiva y que suele ser endogámica.

Por lo tanto, el área de oportunidad consiste en lograr que los Programas Académicos reflexionen críticamente sobre el ser de su disciplina y profesión, a partir de la investigación y trabajando colectivamente para mirar hacia sí mismos y hacia *otros*.

La primera recomendación

Un ejercicio interpretativo más consistió en lo siguiente: leer los informes e identificar cuál es la primera recomendación que aparece. Esto con una hipótesis de trabajo en mente: “La primera recomendación suele ser la que más presencia tiene en la mente del coordinador del equipo evaluador al momento de iniciar la redacción del informe”. El ejercicio constató que no hay un bloque o tendencia de recomendaciones, sino que son muy variadas. A continuación, se hace explícito el análisis.

Un primer grupo se compone recomendaciones relativas a la necesidad de establecer el trabajo colegiado o por academias como parte de los usos y costumbres de los Programas Académicos, circunstancia que se vincula con hallazgos reportados en las secciones previas, donde tanto en lo cuantitativo como lo cualitativo, se llama la atención sobre la necesidad de incrementar y afinar el trabajo colectivo.

El segundo grupo lo conforman recomendaciones que se refieren a la importancia de la investigación, pero con matices diferentes. Una de éstas destaca la importancia de que el Programa Académico viva en la investigación y de la contratación de profesores de tiempo completo; otra recomendación destaca la importancia de desarrollar programas de investigación educativa, ya que éstos pueden aportar información valiosa para la autoevaluación de los Programas Académicos, mientras que otro matiz de las recomendaciones sobre la investigación se enfoca en disminuir la ambigüedad en torno a la conceptualización del diseño alguno de los Programas Académicos. Se suman a las anteriores

tres recomendaciones relativas a la actualización curricular y a modificaciones de programas y otras que destacan la importancia de la formación y actualización de los profesores en campos conectados con la investigación. Otro grupo lo conforman tres recomendaciones relativas a la formación de profesores.

Se concluye este inciso diciendo que no hay una tendencia clara en la primera recomendación que redactaron los coordinadores de los equipos evaluadores en sus informes; sin embargo, las mencionadas líneas arriba coinciden con los problemas que han aparecido en los análisis previos, tanto cuantitativos como cualitativos. Es decir, las recomendaciones que aparecen en primer término en cada informe aluden directamente ya sea a la investigación o bien al trabajo en academias o también a las dos.

¿Y las fortalezas?

Se concluye este apartado de análisis cualitativo con un ejercicio distinto de interpretación. En concreto, ya no se identificaron ni áreas de oportunidad, ni recomendaciones, sino que se localizaron las secciones de los informes elaborados por los pares evaluadores, donde éstos detectaban las principales fortalezas de los Programas Académicos. Esto es importante porque en el siguiente capítulo de este libro se emite un diagnóstico general del estado que guarda la educación superior del diseño en nuestro país y una prospectiva que anuncie rutas y acciones a seguir. Por lo tanto, se requiere que tanto el primero como la segunda sean enunciados situacionalmente para que su posible logro sea factible: reconocer las fortalezas de los Programas Académicos permite tener un insumo fundamental para generar un diagnóstico y una propuesta prospectiva razonables. Veamos entonces las diversas fortalezas.

Algunos programas han configurado y desarrollado estrategias para que los estudiantes integren los diversos contenidos de

aprendizaje, ya sea a través de la organización del plan de estudios o bien a partir de modelos didácticos para el trabajo proyectual. Otros destacan porque han logrado establecer un vínculo sistemático con el campo laboral, con otros ámbitos académicos, con sus egresados y con instituciones o agentes externos a ellos. Por último, un número importante de los PA han consolidado sus procesos de planeación volviendo éstos congruentes con la IES de pertenencia.

EL DIAGNÓSTICO CENTRAL: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS CON PROBLEMAS DE COMPLEJIDAD CRECIENTE

Después de haber recorrido las rutas de análisis consignadas en los incisos previos, hicimos cruces entre éstos tratando de mantener todo el tiempo en nuestra mente la premisa hipotética que reiteramos al lector: “El reto educativo de las IES y sus PA del campo del diseño es egresar estudiantes para *enfrentar problemas complejos de diseño* y, por ende, el área de oportunidad es lograr *educar diseñadores capaces de integrar* conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar proyectos donde la problemática a resolver demanda del futuro diseñador *el ejercicio del pensamiento complejo* utilizado en situaciones espaciales y temporales específicas”. Recordemos que esta premisa fue configurada a partir de dos argumentos. En primer lugar, el autor de este libro y los pares evaluadores, que elaboraron los reportes y cuyas recomendaciones venimos analizando en este capítulo, han participado en el análisis de muchos y variados planes de estudio de diversos programas académicos y, si bien entre éstos existen diferencias importantes, también poseen semejanzas relevantes; una de éstas es que los perfiles de egresado coinciden en señalar que los futuros

diseñadores serán profesionistas que tomarán sus decisiones con base en premisas que provienen de racionalidades distintas como la simbólica, la económica, la de la reproductibilidad, la política o la de la sustentabilidad, entre otras. En segundo lugar, se partió del concepto de diseño como actividad proyectual del marco de referencia del propio COMAPROD y que ha sido mencionado al principio de este capítulo.

Sumado a estos dos, se encuentra un argumento más. Éste tiene que ver con el hecho de que COMAPROD ha colocado como centro de su interés a la didáctica y dentro de ésta, como sujetos principales de evaluación, a los estudiantes y profesores; nosotros mismo, en el primer capítulo de este libro, hemos argumentado sobre la conveniencia de esto. En ese sentido, todo el andamiaje de la gestión académica debe enfocarse a lograr que egrese el profesionista previsto por el perfil. Si esto no es así, todo el esfuerzo de la comunidad académica se vuelve estéril. A continuación, presentamos una síntesis los dos análisis.

En primer lugar, se cruzaron los datos cuantitativos con las recomendaciones cualitativas para detectar en qué medida no se favorece, con las diversas dimensiones de los Programas Académicos, el desarrollo en los estudiantes de competencias para el abordaje de proyectos de diseño de complejidad creciente. En segundo lugar, se llevó a cabo, como ya anticipamos, el análisis comparativo, entre las recomendaciones de los 24 reportes y la premisa hipotética ya mencionada de forma reiterativa. A continuación, se exponen las conclusiones parciales a las que se llegó con este análisis.

La mayoría de los PA de las IES proponen, en sus trayectos curriculares, proyectos de diseño de complejidad creciente: al menos a nivel de intencionalidad está previsto un diseño curricular consistente con la aspiración de egresar sujetos competentes para abordar ese tipo de proyectos. Sin embargo, los indicadores de evaluación del aprendizaje muestran que los PA no promueven de ma-

nera significativa actividades para la integración de conocimientos y para que el alumno realice actividades de cierre cognitivo. Sumado a esto, la síntesis de las recomendaciones nos ayuda a visualizar cinco deficiencias principales. A continuación, se enlistan:

1. La carencia de un concepto de *diseño* claramente definido y argumentado en teorías vigentes y actuales.

2. La carencia o incongruencia de mecanismos de evaluación complementaria entre lo cuantitativo y lo cualitativo de los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes que sean evidenciados de manera conjunta.

3. Poco o nulo trabajo colegiado.

4. Poco o nulo trabajo de investigación.

5. Evaluación del Programa Académico fundamentalmente endógena.

Ahora bien, estas cinco deficiencias producen a la vez una incongruencia relevante entre el perfil deseado y el perfil real. Esto puede deberse a que dichas deficiencias ocasionan un trabajo académico que no compara los aprendizajes de los estudiantes con los últimos avances en torno al estado del arte del diseño, ni con relación a las exigencias del campo laboral, sino que los evalúa con base en el resultado material o virtual del proyecto en sí mismo. Es decir, se proponen proyectos de complejidad creciente a los estudiantes, pero son evaluados con premisas tomadas de visiones simplistas del diseño, ya sea concentrándose en sólo alguna de sus dimensiones, por ejemplo, la funcional, o restringiéndolas a la experiencia profesional del docente.

Un siguiente ejercicio analítico se concentró en algunas de las deficiencias, arrojando información significativa:

1. La ausencia de una definición clara de *diseño*, ya sea sustentada con bases teóricas propias o construida con referentes externos, produce a la vez la carencia de un eje que dé sustento a decisiones estratégicas como la planeación curricular y la selección y organización de contenidos, produciendo planes de estu-

dio que se aparecen como un listado de materias que no guardan relaciones de interdependencia.

2. Sumado a lo anterior, no contemplar mecanismos que permitan evaluar continuamente la integración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes que el estudiante construye paulatinamente en su trayecto escolar y en los momentos críticos determinados por el propio currículo, impide identificar las razones por las cuales, por ejemplo, al final de la licenciatura, el estudiante no logra integrar la teoría con la práctica, o bien, que sus proyectos terminales carezcan de toda viabilidad económica.

3. La falta de trabajo colegiado para acordar los elementos de la didáctica de manera colaborativa tiene por consecuencia que la planeación de los contenidos y las actividades de enseñanza aprendizaje coarten la intencionalidad propuesta en el PA y terminen en programas que responden el perfil de egreso que propone cada profesor de manera individual. Es decir, en términos de los énfasis propuestos por el marco de referencia del COMAPROD, no se generan relaciones de *interdependencia* entre los contenidos de aprendizaje del Plan de Estudios y, por otra parte, la adecuación de lo que se enseña no corresponde, en muchos casos, ni al estado del arte de la disciplina ni a las exigencias laborales del mercado de trabajo.

4. La investigación es una actividad que no tiene protagonismo en la mayoría de las IES. No está instaurada a la vida académica para permitir una relación sistémica entre aquella y la docencia y, por lo tanto, entre los contenidos y los métodos didácticos de enseñanza aprendizaje y de mecanismos de evaluación continua. Pero, para efectos de nuestra argumentación destaca la disfunción que provoca: los estudiantes no se apropian de métodos y modelos de investigación para la identificación y la solución de problemas complejos que se afrontan en equipos colaborativos e interdisciplinarios.

5. La evaluación por comparación externa tiene como beneficio que hace ver, desde otro punto de vista, la realidad interna de los PA: utilizar de manera sistemática la información que proviene de fuentes como las prácticas profesionales, el seguimiento a egresados o los programas de movilidad académica, permiten el enriquecimiento de miradas con las cuáles se evalúan los programas y, por ende, de la calidad y la complejidad de la didáctica utilizada en éstos.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

El análisis cuantitativo y cualitativo de las recomendaciones contenidas en los 24 informes redactados por los pares evaluadores del COMAPROD entre 2013 y 2017 ha sido útil en muchos sentidos. Confirma las hipótesis que se habían ido configurando a lo largo de nuestro trabajo previo a la participación que hemos tenido en este organismo acreditador y que quedaron consignados en diversas publicaciones⁵ donde enfatizamos la necesidad de superar la separación de la teoría y la práctica, la importancia de fortalecer la formación teórica e histórica de los estudiantes de diseño gráfico y la de desarrollar sus competencias argumentativas. En este sentido, la investigación llevada a cabo para el COMAPROD permitió ampliar algunas de nuestras conclusiones a otros campos del diseño, tales como el industrial y de producto, de interiores, moda y el de los nuevos medios digitales; asimismo, también nos ayudó a vincular los aspectos didácticos con las acciones de gestión académica y con la importancia fundamental del trabajo colectivo de los profesores. Otro aspecto revelado por la investigación que hemos venido citando son las múltiples

5 Véase Antonio Rivera, *La nueva educación del diseñador gráfico*, op. cit.

experiencias de éxito en diversas esferas o dimensiones de la instalación y el desarrollo de los planes de estudio de los programas académicos analizados. Constatamos, por ejemplo, que si se hacen acercamientos a diversos puntos de cada programa encontramos que han podido solucionar adecuadamente problemas que otros no han logrado afrontar con éxito y que, sin embargo, tienen áreas de oportunidad que sus pares académicos ya han atendido y convertido en fortalezas, es decir, que teniendo la perspectiva amplia del espectro de programas académicos, es razonable afirmar que mejorando la vinculación entre éstos, lo totalidad del sistema de educación superior del diseño puede mejorar significativamente y en el mediano plazo.

En el siguiente capítulo se expone un diagnóstico y una perspectiva, además se mencionan algunas experiencias de éxito con el ánimo de que su lectura constituya un insumo útil para los planes estratégicos de mejora continua de las IES que ofertan programas del campo del diseño.

5

Diagnóstico, prospectiva y experiencias de éxito

En el capítulo previo se ha avanzado en la configuración de un diagnóstico general y que pretende convertirse en herramienta para los interesados en el diseño y la evaluación curricular dentro del ámbito de los programas académicos del campo del diseño. Hemos tratado de integrar en el diagnóstico los puntos de confluencia de los diversos programas con la idea de que, al buscar las semejanzas y clasificar éstas, los programas encuentren dimensiones con las cuales se identifican y, por ende, puedan encontrar útiles las ideas aquí vertidas. Asimismo, nos hemos arriesgado a formular una prospectiva porque como ya hemos mencionado antes, existen experiencias de éxito que nos permiten anticipar la posibilidad de logro arribar como sistema educativo del diseño a un escenario deseable y no catastrófico. Por lo tanto, a continuación, expondremos el diagnóstico, la prospectiva y ciertas experiencias de éxito, con el propósito de que su lectura se traduzca en un insumo útil para el enriquecimiento del debate y las acciones pedagógicas del campo de la enseñanza superior del diseño.

DIAGNÓSTICO

Con el afán de armar un esquema simple y, por ende, susceptible de ser generalizable, hemos organizado el diagnóstico en cuatro grupos: uno donde se incluyen ideas sobre la relación entre los programas académicos y la investigación, un segundo grupo donde nos referimos al trabajo colegiado, otro más donde aparece el problema de la endogamia académica y un último grupo donde advertimos del peligro de la confluencia de las debilidades de los programas, de cara a la consolidación y legitimidad del campo pedagógico del diseño.

Sobre los Programas Académicos y la investigación

Una conclusión que se infiere con facilidad de todo lo presentado en el reporte es que una de las principales áreas de oportunidad de los programas académicos es la investigación. Se ha establecido que los programas no poseen líneas ni proyectos propios de investigación; también se ha dicho que, en general, la investigación, y con ésta los investigadores, no influyen en la fundamentación y la configuración de las líneas curriculares de los diversos planes de estudios de los programas evaluados. Asimismo, la divulgación de los productos de investigación, cuando los hay, es escasa y también lo es el intercambio de ideas con investigadores de otras IES. Las causas de esta situación son múltiples y entrecruzadas: *a)* las IES y sus programas de diseño no poseen plantillas de docentes con núcleos amplios de profesores de tiempo completo. En realidad, la presencia de éstos es escasa y en su distribución de horas de trabajo el tiempo dedicado a la investigación se diluye entre una gran cantidad de labores de gestión administrativa y académica; *b)* si se toma como criterio la débil fundamentación teórica de los planes de estudio, entonces el problema se complica, ya que, poseer un discurso sólido

sobre la disciplina que ayude a ordenar los currículos no depende necesariamente de la presencia de profesores de tiempo completo; asimismo, las deficiencias en las competencias lectoras y argumentativas de los estudiantes tampoco se derivan exclusivamente del tipo de contratación de los docentes. Esto conduce, en realidad, a un escenario relacionado con el poco arraigo que tiene la investigación al interior de las comunidades académicas de esta disciplina y que se conecta con el hecho de que el diseño no posee una tradición donde la reflexión teórica y la investigación sean su parte medular; c) lo anterior explicaría por qué, aun en los programas académicos donde no sólo hay profesores de tiempo completo, sino también docentes contratados como investigadores, la investigación no logra insertarse en la vida académica de la comunidad.

En específico, la docencia se encuentra separada o escindida de la investigación en múltiples facetas: los planes separan la teoría de la práctica, los investigadores trabajan en centros de investigación y posgrados, pero rara vez son docentes de los primeros dos o tres años de la licenciatura y muchos de los proyectos de investigación son de corte analítico y pocos los son de investigación aplicada y vinculados al desarrollo de proyectos de diseño.

El trabajo colegiado

La falta de trabajo colegiado o por academias es un problema principal y que se presenta en un número significativo de los Programas Académicos. Si bien en todos los PA se llevan a cabo reuniones de profesores, éstas son utilizadas para la gestión administrativa de cada periodo escolar. Lo que está ausente es el trabajo colectivo de diversos núcleos de profesores cuyo propósito sea la puesta en discusión de los fundamentos teóricos de la disciplina, de la selección jerarquización y secuencia de contenidos y de las estrategias de aprendizaje y enseñanza más idóneas.

Puede ser que algunos Programas Académicos sí lleven reuniones colegiadas para debatir cuestiones como las enunciadas antes; sin embargo, éstas son coyunturales y no acaban por integrarse a la vida cotidiana de la comunidad. Tal problemática, cabe precisar, se presenta incluso en programas académicos que sí cuentan en su plantilla con profesores de medio tiempo y tiempo completo.

La endogamia académica

Los reportes cuantitativos y cualitativos constatan que otras áreas a mejorar de forma urgente son aquéllas que deberían cooperar con el énfasis en la *exterioridad*; es decir, ¿qué acciones realizan los Programas Académicos para obtener juicios de valor sobre su desempeño que provengan de agentes externos a ellos? Una fortaleza de muchos de los Programas es que el contacto con el exterior se lleva a cabo continuamente a través de acciones como la movilidad académica, las prácticas profesionales, los programas de seguimiento a egresados y de proyectos de incubadoras de empresas, entre otras, pero no se encuentra evidencia de que la información, que de dichos programas se pudiera obtener, sea registrada sistemáticamente y con fines de evaluación para la mejora continua. Por ejemplo, se tiene información de que existen programas académicos cuya totalidad de estudiantes ha llevado a cabo prácticas profesionales, pero no se cuenta con una evaluación sistemática que permita comparar el desempeño de los jóvenes en las prácticas con la calidad de la educación que están recibiendo. En esta misma lógica, la gran mayoría de los Programas Académicos llevan a cabo esfuerzos significativos para que sus estudiantes expongan sus proyectos escolares; sin embargo, a dichas exposiciones no suelen ser invitadas personas e instituciones externas a la comunidad. Se suma a estos ejemplos uno más, relativo a un programa donde poco más de 50% de sus alumnos han estudiado al menos un semestre en universidades

extranjeras y, sin embargo, el programa no posee estudios acerca de las opiniones que ellos tienen sobre la calidad de la formación recibida en su programa, en relación con la que recibieron en otra universidad. Es decir, se cuenta con la posibilidad real de instalar programas permanentes de evaluación externa, siempre y cuando se aprovechen las actividades externas que ya han sido instalados en la vida cotidiana de varios de los Programas Académicos.

Cerremos este apartado diciendo que es necesario sustituir la endogamia académica por una actitud plena de apertura y mucho más, si como dicen la mayoría de los perfiles de egreso de los Programas Académicos, los egresados deben ser competentes para trabajar en equipos colaborativos que se integran interdisciplinariamente.

Una combinación indeseable

Desde una postura esquemática, cuyo fin es contribuir a la claridad de este diagnóstico, si se combinan las debilidades expuestas en la investigación, a la falta de trabajo colegiado y la endogamia académica, puede afirmarse que en su estado actual los Programas Académicos son programas de docencia que basan su didáctica en la experiencia académica de algunos de los docentes y en la experiencia laboral de otros de sus profesores, donde el eje curricular de los planes de estudio, que suele denominarse “área de talleres de diseño”, funcionaría como un espacio de asesoría de experto a novato para producir soluciones de diseño que no generan en los estudiantes aprendizajes significativos.

Sin embargo, desde esta misma perspectiva, pueden también generarse estrategias para que cada una de las dimensiones aproveche a las otras para su propio enriquecimiento. Así, por ejemplo, las deficiencias en los programas operativos, donde los contenidos son determinados acriticamente y de manera individual,

pueden mejorarse significativamente si, a través del trabajo colegiado, se convoca a los profesores más aptos para la investigación y el ejercicio de la crítica, a intervenir con profesores menos expertos en la configuración de sus planes de clase.

Desde la parte inicial de este capítulo, se postuló como premisa de trabajo para guiar las interpretaciones que se realizaron de los reportes cuantitativos y cualitativos, que los Programas Académicos procuran desarrollar en sus estudiantes competencias para *poder afrontar proyectos de complejidad creciente*. Con base en ella, ya se han realizado diversos juicios de valor que complementamos ahora con base en los cuatro incisos previos: las Programas Académicos *no podrán egresar diseñadores* aptos para integrarse a equipos interdisciplinarios con el fin de llevar a cabo proyectos de diseño de alta complejidad si no se consolida la cultura de investigación, *si ésta no produce una vida académica donde se integre la docencia con la investigación, la teoría con la práctica y el medio académico con el campo laboral*.

PROSPECTIVA PARA UN ESCENARIO DESEABLE

En este inciso compartiremos un incipiente ejercicio de prospectiva, breve y, por supuesto, susceptible de ser enriquecida. De hecho, en el siguiente apartado mencionaremos una serie de experiencias de éxito que ayudan a apuntalar el escenario que a continuación expondremos. Así, nos preguntamos ¿cuál es el escenario deseado-factible para 2027? Y para la que proponemos la siguiente respuesta, que hemos dividido por secciones para facilitar su explicación.

1. Para 2027 podremos identificar una cantidad mayoritaria de Programas Académicos centrados en el aprendizaje y donde las actividades coyunturales son sustituidas por acciones o tareas

derivadas de estrategias que respondan a la intencionalidad amplia de la IES, pero integrando a ésta, la intencionalidad particular de la comunidad académica del Programa.

2. Programas Académicos que son evaluados y autoevaluados con las premisas de la interdependencia y la adecuación. Es decir, donde docencia e investigación se integran en distintos niveles y de distintas formas: en la construcción de líneas de investigación que impacten en algunas de las líneas curriculares; en productos de investigación que influyen en los contenidos de aprendizaje de ciertos programas operativos; en el desarrollo de una cultura de investigación que coopere con el desarrollo de egresados capaces de plantear preguntas pertinentes y búsquedas coherentes con dichas preguntas; donde la investigación disciplinar es una condición necesaria para ser docente: *investigo porque quiero mejorar mi didáctica*; asimismo, donde lo que se investiga y lo que se enseña es adecuado a las demandas del campo laboral y adecuado a los avances de los investigadores nacionales y extranjeros del ámbito del diseño.

3. Programas Académicos que generan proyectos para sus estudiantes y donde éstos trabajen con sus pares de otros campos disciplinares y en contextos extraescolares; proyectos cuyo fin es que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, pero donde también conviertan al diseño en instrumento de su propia ciudadanización.

4. Programas Académicos que sean protagonistas del diálogo académico que se genera en las IES. Es decir, pasar de ser acompañantes de las otras disciplinas a convertirse en los proponentes de cuestiones que requieren del diálogo y el pensamiento crítico de diversas profesiones y disciplinas.

5. Programas Académicos que realicen una gestión administrativa subordinada a su propósito educativo y que utilicen, con base en aquélla, la infraestructura de la IES a la cual pertenecen;

que realicen una gestión que ponga a la apertura hacia otras disciplinas y otras IES, como un factor de construcción de identidad y no como algo que pone ésta en riesgo.

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE ÉXITO

Para denominar ciertas experiencias académicas con las cuales hemos tenido contacto en diversos niveles y contextos, como experiencias de éxito, hemos mantenido la misma estrategia que se basa en tomar como criterio, para establecer nuestro juicio de valor, la que hemos denominado premisa hipotética. En esa lógica, consideraremos una experiencia educativa exitosa aquella que permite egresar estudiantes competentes para *enfrentar problemas complejos de diseño, es decir, diseñadores capaces de integrar* conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar proyectos donde la problemática a resolver demanda del futuro diseñador *el ejercicio del pensamiento complejo* utilizado en situaciones espaciales y temporales específicas para tomar decisiones, de forma colaborativa e interdisciplinaria, que se sustentan en premisas que proceden de diversas racionalidades.

Si bien el propósito educativo de cualquier programa académico, y que suele ser traducido en un perfil de egreso, siempre tendrá un carácter ideal o utópico, sí es posible identificar qué colectivos académicos se han acercado a ese lugar deseado. Consideramos importante presentar algunos de estos casos que hemos denominado “experiencias de éxito”, porque como ya lo habíamos anticipado, esto ayudará a visualizar una perspectiva deseable, pero también factible. Desarrollaremos nuestra exposición a partir de dos guías, la primera, considerando algunas de las categorías, los criterios e indicadores del instrumento de evaluación del COMAPROD, principalmente aquéllos que se relacionan con lo que en el capítulo segundo de este libro hemos denominado como didáctica proyectual; como segunda guía es-

haremos remitiéndonos al diagnóstico y al ejercicio prospectivo que acabamos de presentar.

Experiencias de éxito: el abordaje de proyectos de complejidad creciente

Antes de pasar a desarrollar las experiencias de éxito, es necesario precisar que nos hemos focalizado en aquéllas que nos dan cuenta de cómo han podido lograr aprendizajes significativos de los estudiantes en relación con el abordaje de proyectos que contienen problemas de diseño de complejidad creciente. Esto es así porque, tomando en cuenta que los diversos programas académicos del campo del diseño mantienen entre ellos diferencias importantes también comparten como semejanza la aspiración de formar diseñadores competentes para el trabajo proyectual donde las decisiones sobre la forma, los materiales o las interfaces de un producto de diseño se tomen con base en la consideración de variables y racionalidades múltiples; este esfuerzo implica saber trabajar en equipos donde colaboren con personas de otros ámbitos y disciplinas; pero, además, la mayoría de los programas optan por una estrategia curricular similar que consiste en configurar planes de estudio que organicen sus diversas asignaturas en torno a una columna vertebral de materias que suelen denominarse como talleres de diseño. En este contexto y desde la perspectiva pedagógico-didáctica, el desafío es doble: por un lado, se encuentra la dificultad de lograr que los aprendizajes se vayan asimilando y acomodando en la estructura mental de los estudiantes¹ en una lógica de crecimiento de espiral ascendente y, para que esto suceda, no basta con plantear una lógica curricular lineal y acumulativa de conocimientos y habilidades, sino también que cada curso

1 Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill, 2006.

subsecuente se encargue de recuperar los contenidos de aprendizaje que le anteceden. Por otra parte, se vuelve imperativo distinguir entre el proyecto y el aprendizaje, ya que el primero es un pretexto o medio que obliga a los estudiantes a investigar y, en ese proceso, aprender teorías y metodologías que paulatinamente le proporcionen autonomía con respecto a sus profesores; es decir, el proyecto que se asigna a un estudiante no debe oscurecer que el centro de interés son los aprendizajes que éste debe construir para formarse como futuro profesional del diseño. En esta lógica, parte del desafío radica en graduar la intervención del profesor y la autonomía de los estudiantes según su momento de desarrollo. Esquemáticamente diremos que hacia el inicio del trayecto de éstos por el plan de estudios, los docentes deben intervenir de forma protagónica en el diseño del proyecto y la identificación de las características del problema de diseño y debe dejar al estudiante la realización material del objeto, mensaje o interface de diseño, mientras conforme avanza el plan de estudios y el trayecto de los alumnos se acerca al final, serán éstos quienes propongan el proyecto e identifiquen el problema y las condicionantes de diseño y ellos mismos sean capaces de autoevaluar la calidad del sistema de diseño propuesto como resultado de su intervención.

Dos indicadores del instrumento de evaluación que se ubican dentro de la categoría Evaluación del Aprendizaje y a la vez dentro del criterio Metodología de Evaluación Continua se conectan directamente con nuestra premisa hipotética, la cual es central para este libro. Uno de éstos evalúa si los métodos para el aprendizaje y la enseñanza promueven actividades de trabajo que desarrollen en los estudiantes competencias para la integración de contenidos de aprendizaje, mientras que otro indicador evalúa si dichos métodos promueven actividades de cierre cognitivo para favorecer el esfuerzo de síntesis que los alumnos deben realizar al final de su formación.

Una primera experiencia de éxito es la desarrollada por el programa académico de Diseño Industrial del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con sede en la Ciudad de México. La coordinación y la comunidad académica de este programa ha sabido aprovechar de manera eficiente el modelo educativo institucional TEC 21,² en el cual “los alumnos van a cursar retos reales en lugar de materias, en compañía de profesores. La naturaleza de los retos va a variar; al principio serán pequeños retos de una semana y, en los últimos semestres los retos serán proyectos interdisciplinarios de un semestre completo”.³ En este contexto, el programa académico de diseño industrial ha incorporado a su trabajo cotidiano, además de los retos, estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje colaborativo y las estancias profesionales. Por su importancia en el proyecto educativo, queremos concentrarnos en el aprendizaje basado en retos del ITESM y de su particular programa de diseño industrial. El reto es una estrategia que consiste en proponer a estudiantes y profesores una actividad que los desafíe cognitivamente para que, al afrontarlo, se vean en la necesidad de recuperar aprendizajes, investigar bibliográfica y empíricamente, identificar las características del problema y configurar un proyecto para que al finalizar el proceso se obtenga el diseño de un producto, servicio, sistema y/o experiencia adecuado. Aunado a esto, el reto suele plantearse en el contexto de *semanas I* (innovación, interdisciplina, interacción, integración, investigación) donde se suspenden las clases regulares en el Campus para que los estudiantes dediquen todo su esfuerzo para afrontar, precisamente, tal reto.

2 Véase José Escamilla, “Las transformaciones educativas en el siglo XXI”, en *Memorias del Simposio: Datos, Papel y Tijeras*, mayo de 2017, pp. 8-16. Nota: José Escamilla es directora de TecLabs, área del ITESM cuyo objetivo es idear la educación superior del 2030.

3 *Ibid.*, p. 15.

Esta actividad funciona de manera muy eficiente para cooperar con la integración de contenidos de los estudiantes y para desarrollar en ellos sus competencias para el trabajo en equipos colaborativos e interdisciplinarios. Esto se pudo constatar cuando entrevistamos a los estudiantes, en el contexto de una exposición, sobre las razones que determinaron sus decisiones de diseño. Por ejemplo, un estudiante expuso como diseño unos audífonos para regular los sonidos que ingresan al sistema auditivo de los niños autistas, dado que a éstos se les dificulta la discriminación de los sonidos, circunstancia que afecta sus emociones; en conjunto con el diseño de los audífonos, el estudiante diseñó una aplicación que avisaba a los padres si su hijo se separaba más de 25 metros de ellos. Lo relevante de la entrevista fue la argumentación de este próximo egresado: en ella utilizaba premisas que provenían de la racionalidad médica, otras de la tecnológica y otras más de las necesidades del usuario niño y de los usuarios padres. Por lo tanto, la integración de conocimientos se manifestaba tanto en el diseño del producto como en la argumentación del estudiantes y todo ello coincidía con una de las intenciones o propósitos principales de este programa académico, el cual busca que sus egresados trabajen en equipos interdisciplinarios y formulen problemas y extraigan requerimientos de diseño con un enfoque sistémico y que ejerza el pensamiento complejo. Hay más ejemplos exitosos, pero, para efectos de nuestra argumentación, es más importante destacar la manera en que el programa de diseño industrial ha aprovechado esta sinergia institucional. En primer término, es interesante destacar, como ya lo anticipamos en el segundo capítulo de este libro, que las estrategias didácticas basadas en retos y proyectos, han sido asumidas con facilidad por los colectivos académicos de diseño porque su tradición pedagógica se ha basado en los proyectos como eje o columna vertebral de sus planes de estudio, y el programa de diseño industrial del ITESM CDMX no ha sido la excepción. Sin em-

bargo, la composición de su personal docente, que mezcla profesores que ejercen actualmente el diseño en empresas y despachos propios, con otros que, si bien han ejercido el diseño, poseen también una formación sólida como investigadores, garantiza que sus estudiantes afronten los retos con instrumentos conceptuales; prueba de ello son las correctas y ricas verbalizaciones de sus estudiantes. Es decir, éstos no sólo argumentan con base en las experiencias transmitidas por un grupo de sus profesores, sino también lo hacen a partir de las teorizaciones de otros docentes y de los autores sugeridos por éstos. A todo esto debemos agregar que el éxito del reto radica también en una gestión institucional y de programa que favorece este tipo de trabajo, así los estudiantes son coordinados por un mentor, quien también coordina al grupo de profesores que auxilian a aquéllos a lo largo de la *semana I* y a esto hay que agregar la figura de un coordinador de logística quien se encarga de facilitar trámites para cuestiones como el uso de espacios, de transporte y toda una serie de necesidades de infraestructura que pueden presentarse a lo largo del proyecto. Y es precisamente el mentor quien posee toda la información en tiempo real de cómo integra el estudiante los contenidos de aprendizaje en cada nivel del plan de estudios. Nos parece que ésta es una experiencia de éxito que muestra cómo puede aprovecharse el modelo educativo institucional sin menoscabo de la tradición pedagógica del diseño industrial y lograr que en los hechos didácticos se construya y se evalúe el perfil de egreso previsto por el programa académico.

La siguiente experiencia corresponde al programa académico de diseño gráfico de la Universidad Iberoamericana Puebla (UIA-Puebla) y ha sido reportado en un congreso⁴ por quien esto escri-

4 Nos referimos al cuarto foro del COMAPROD, llevado a cabo en la Universidad de las Américas, en Cholula, Puebla, en mayo de 2016. Las memorias se encuentran en proceso de edición para su posterior publicación.

be y por la doctora Carmen Tiburcio, profesora e investigadora del programa en cuestión.

En este caso aparece también la correcta adaptación del programa al modelo educativo institucional, pero destacaremos el hecho de que existe un espacio curricular diseñado específicamente para la integración de conocimientos. Veamos.

La UIA-Puebla ha optado por instrumentar en todas las estructuras curriculares de sus planes de estudio un área llamada Área de Síntesis y Evaluación (ASE) que opera como una asignatura y que permite sintetizar lo aprendido y evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo de la carrera en tres momentos precisos. El primero, una vez que se ha terminado el área básica, es decir, las materias que proporcionan a los estudiantes las bases de la profesión; el segundo, al terminar el área mayor que considera las materias en las que se atienden las particularidades de la profesión en un nivel de saber, y el tercero al concluir la carrera. En el caso de Diseño Gráfico, el ASE I se cursa en tercer semestre, el ASE II en sexto y el ASE III en octavo.

Cada una de estas tres asignaturas que conforman los espacios de ASE permiten evaluar el desarrollo de las competencias con base en la atención de situaciones problemáticas en tres niveles de logro: el de *ser*, el de *saber hacer* (profesional) y el de *saber ser* (autónomo). En el nivel de logro de *ser*, se evalúa al estudiante como persona, *quién es y sabe, qué quiere, dónde está y hacia dónde va*. Este nivel de logro se evalúa en el primer momento, en el ASE I. El nivel de logro de *saber hacer* se evalúa en ASE II cuando los estudiantes ya cursaron todas las materias que les proporcionan las herramientas propias del diseño gráfico para poder atender problemas específicos o necesidades de la profesión. En el último nivel de logro, el de *saber ser* se evalúa la autonomía profesional de los estudiantes.

En el contexto institucional del programa de diseño gráfico, una competencia es la interacción de un conjunto estructurado y

dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos. Asimismo, se consideran dos tipos de competencias, las genéricas y las específicas (profesionales). Las genéricas son aquellas que permiten que las personas de manera consciente, especializada y sensible a diversos contextos se hagan más autónomas y se sumerjan en un proceso de humanización permanente, por lo que no se reducen a un desempeño profesional. Las competencias genéricas se consideran como un modo de proceder que se caracteriza por habilidades, conocimientos y actitudes con las que una persona responde a una situación problemática en un momento determinado y además es capaz de darse cuenta de qué cosas pudo enfrentar de dicha situación satisfactoriamente y qué elementos le faltan desarrollar para ser aún más eficiente en su respuesta. Por lo tanto, las competencias genéricas son las mismas para todas las carreras de la UIA-Puebla y éstas son: *comunicación oral y escrita, liderazgo intelectual, trabajo en equipo, creatividad e innovación, compromiso integral humanista, y discernimiento y responsabilidad.*

En este punto creemos importante realizar una digresión para enfatizar sobre lo pertinente que son modelos educativos como el que estamos describiendo, para las comunidades de profesores del campo del diseño, dada la vocación didáctica de éstos hacia lo proyectual. Arriba mencionábamos que para esta IES, entre otras razones, un sujeto es competente porque puede “responder a una situación problemática en un momento determinado”, lo cual es un hábito académico de la educación de los diseñadores desde hace muchas décadas, cuestión que hemos señalado ya en el segundo capítulo de este libro. Más adelante regresaremos a esta reflexión. Continuamos ahora con el hilo de nuestra argumentación.

Regresemos a las competencias específicas cuya definición sí depende de cada una de las disciplinas, por lo que varían de una

carrera a otra e incluso de un plantel a otro porque cada uno tuvo la autonomía para enunciarlas y operarlas de acuerdo con sus particularidades contextuales. Así, las competencias específicas se vinculan con cada uno de los ejes del mapa curricular y estas son: fundamentación teórica e histórica; expresión y representación gráfica y técnica; aplicación de recursos tecnológicos; *conocimiento, análisis y consideración del contexto; gestión de procesos y proyectos; y síntesis conceptual y materialización proyectual.*

En cada una de las asignaturas de ASE, tanto la organización para trabajar como el tipo de proyecto son distintos, y éstos varían de acuerdo con aquello que sea importante observar en los estudiantes, considerando que la única forma de poder evaluar las competencias es si se observa la forma cómo se reacciona y responde en las situaciones conflictivas de diversos niveles, para lo cual es básico que los estudiantes que cursan estos espacios argumenten cada uno de los pasos que siguen hasta llegar a los resultados. Por ese motivo, un elemento imprescindible en la evaluación de competencias de cada ASE es el de los criterios de evaluación desprendidos de cada una de las competencias y relacionado con cada uno de los niveles de logro.

Un punto fundamental es que el trabajo de enunciar los criterios de evaluación de cada espacio de ASE ha sido siempre el resultado de un esfuerzo colegiado, tanto en el caso de las competencias genéricas como en el de las profesionales. Esto es muy importante toda vez que se conecta con una de las principales áreas de oportunidad que hemos mencionado en el diagnóstico previo: la ausencia del trabajo por academias o colegiado en una gran cantidad de los programas académicos evaluados por el COMAPROD, y que, en el caso del programa de diseño gráfico de la UIA-Puebla, este problema ha sido superado y, en realidad, se ha convertido en una fortaleza a partir de lo siguiente: la propia dinámica institucional, en conjunción con la tradición didáctica de los diseñadores, ha garantizado que el trabajo en academias

tenga como un punto principal en su agenda, la integración de conocimientos y habilidades para la solución de problemas de complejidad creciente. En específico, el acuerdo de la comunidad académica del programa en cuestión ha sido el que a continuación se sintetiza en esta tabla, la cual ha sido elaborada por la doctora. Carmen Tiburcio:

Área de Síntesis y Evaluación (ASE)	Semestre que se cursa	Área que evalúa	Competencias que evalúa	Nivel de logro de las competencias que evalúa	Organización del trabajo	Tipo de proyecto
ASE I	Tercero	Básica	Competencias genéricas	Ser	En equipos	Conceptual con énfasis en la reflexión personal
ASE II	Sexto	Mayor	Competencias genéricas y específicas	Saber hacer (profesional)	Grupal	Profesional con énfasis en lo social
ASE III	Octavo	Menor/ la carrera completa	Competencias genéricas y específica	Saber ser (autonomía)	Individual	Emprendedor con énfasis en el enfoque profesional

A lo anterior se suma el concepto de evaluación que en la aplicación del ASE se ha instrumentado y que se basa en observar y evaluar las competencias específicas profesionales de los futuros diseñadores gráficos, no sólo desde un solo perfil de evaluador o de un solo tipo de producto y tampoco en un solo momento, y, por esa razón, las profesoras encargadas de la materia del ASE, ya sea de tercero, sexto u octavo semestre, observan y evalúan el proceso de trabajo y el resultado con base en diferentes productos, todos ellos perfectamente argumentados de manera escrita y verbal en distintos momentos de su curso, pero todo ello lo realizan conjuntamente con personas con perfiles variados: expertos en aquello que se haya diseñado, clientes y usuarios de lo diseñado. Cada uno de los participantes del proceso de evaluación, sean profesores o invitados internos o externos al programa, evalúa

con base en distintos criterios tomando en cuenta que, por ejemplo, un usuario no podría evaluar elementos técnicos, metodológicos o teóricos, pero un experto sí, y un experto no tiene el perfil del usuario como para poder evaluar un resultado diseñado para servirle a él. Por esta razón se construyó un instrumento en el que se enuncian cada una de las competencias tanto genéricas como específicas, en relación con ellas los criterios de evaluación y para cada uno se exponen tanto los momentos en que es pertinente observarlo y evaluarlo, como los productos en los que se puede observar y evaluar, quién puede hacerlo (profesor de ASE, experto en diseño invitado, cliente, usuario) y cómo se traduce eso en un número, es decir, en una calificación.

En síntesis, de esa experiencia resaltan los siguientes aspectos: el primero, es que la integración que promueve el ASE se lleva a cabo en una asignatura específica, con un maestro responsable y con valor de créditos; es decir, en los tres semestres donde la materia aparece, el programa académico de diseño gráfico promueve de manera explícita y sistemática la integración de conocimientos, habilidades y actitudes; el segundo es que el ASE “obliga” al resto de los profesores de las asignaturas a incrementar la complejidad de los problemas, pero también a la recuperación en cada una de éstas de los aprendizajes previos obtenidos por los estudiantes; un tercer aspecto es que la estructura curricular del modelo educativo permite al programa académico realizar “cortes de caja” con lo cual, al ser gradual, la evaluación se convierte en un instrumento para diagnosticar e identificar a tiempo problemas de aprendizaje e intervenir oportunamente. Por último, la presentación final de los proyectos al fin de cada ASE es aprovechada para fortalecer la identidad profesional de los estudiantes, al mismo tiempo que somete a éstos y al propio programa al escrutinio externo de manera sistemática. Finalmente, la experiencia de haber entrevistado a los estudiantes de este programa de diseño gráfico, durante un recorrido por la exposición de sus

proyectos y dentro del contexto de la evaluación que realizamos para el COMAPROD, puso en evidencia que la calidad de los argumentos expresados por ellos se incrementa positivamente en términos de lo que hemos venido planteando en varias secciones de este libro: una dificultad pedagógica principal de los programas académicos de diseño es lograr que los estudiantes incorporen, en las argumentaciones que soportan sus decisiones de diseño, premisas que provienen de racionalidades diversas, tales como las que se refieren a los usuarios, los materiales, la reproductibilidad y la gestión de negocios.

Otra experiencia de éxito en términos de la evaluación del aprendizaje es el programa de diseño gráfico de la Universidad Rafael Landívar (URL) que también se enfoca al diseño gráfico. Este programa se desarrolla en el contexto de un modelo educativo derivado de la ideología de San Ignacio de Loyola. Ésta propone cinco conceptos básicos: reflexión, acción, experimentación, contextualización y evaluación, y donde, al igual que en el programa de la UIA-Puebla, resalta positivamente la congruencia entre la intencionalidad del modelo con la interpretación didáctica que ha llevado a cabo la comunidad académica de la licenciatura en diseño gráfico. En específico y para los fines de este libro destacan cinco dimensiones: *a)* las áreas del plan de estudios: proyectual, tecnológica y humanística; *b)* el concepto de diseño gráfico que considera a esta profesión como una actividad intelectual, creativa y práctica que soluciona problemas de comunicación para mejorar la calidad de vida de las diversas comunidades, y que considera al profesional del diseño gráfico como un gestor de comunicación gráfica y de discursos visuales innovadores; *c)* el constructivismo visto como una teoría del aprendizaje que traduce adecuadamente el ideal ignaciano porque los principales autores de dicha teoría postulan que el aprendizaje se desarrolla en contextos sociales específicos, que el aprendizaje requiere de la actividad de los aprendices y que és-

tos son responsables de reflexionar sobre su praxis para construir estructuras de pensamiento, necesarias éstas para argumentar sobre la razón que da sustento a sus acciones; d) la actividad proyectual que se lleva a cabo a través de un método de diseño denominado proceso estratégico creativo y que ordena el pensamiento y las acciones de los alumnos para que gradualmente puedan abordar proyectos de complejidad creciente; y e) la adaptación el modelo de competencias para privilegiar en las rúbricas el desarrollo de competencias genéricas de pensamiento, competencias procedimentales y actitudinales y, por último, competencias que tienen que ver con el desarrollo de competencias metacognitivas.

Para nuestra argumentación, lo anterior resulta relevante porque, por un lado, el programa de diseño gráfico de la URL ha logrado interpretar adecuadamente la filosofía ignaciana de la cual se deriva la idea de integrar la reflexión deliberativa con la práctica, a través de la interacción de la experiencia, la reflexión y la acción como estrategia para el aprendizaje y la enseñanza, que se corresponde de forma adecuada con un concepto de diseño gráfico que considera a esta profesión como actividad intelectual, creativa y práctica, y con un plan de estudios que agrupa materias en tres áreas, la proyectual, la tecnológica y la humanista. Por el otro, y ya en lo particular, el programa de diseño gráfico ha configurado un instrumento muy concreto para la operación de su modelo particular y que, como ya lo mencionamos antes, se denomina *proceso estratégico creativo*.⁵ La virtud de este proceso es que orienta el trabajo proyectual de profesores y alumnos a partir de un modelo de diseño (lo que comúnmente identificaríamos como metodología de diseño basada en la comunicación),

5 Véase Facultad de Arquitectura de la Universidad Rafael Landívar, *Temáticas proyectuales 2016: proceso estratégico creativo comentado*, Guatemala, URL/Editorial Cara Parens, 2015.

que es conocido por los profesores y por los estudiantes desde el inicio de su formación. Si bien a un estudiante del primer año se le exigirá que realice los ejercicios de lo que suele denominarse como diseño básico o ejercicios de composición formal, tiene en la mente siempre que los resultados que obtenga se insertarán en una lógica más amplia, que es la de la efectividad de la comunicación. En esta lógica, el *proceso estratégico creativo* ayuda a que los estudiantes vayan interviniendo de manera gradual en las diferentes fases del proceso de diseño, sin perder la perspectiva total del proyecto, ni en menoscabo del detalle. Asimismo, el estudiante va adquiriendo autonomía con respecto a su responsabilidad en la toma de decisiones proyectuales, que esquemáticamente podemos exponer así: en el primer año, el maestro y el *proceso estratégico creativo* ayudan a configurar el problema de diseño para aterrizar en un concepto o enunciado que el estudiante pasa a diseñar, mientras que, hacia el final de su formación, es el propio estudiante quien entiende la situación comunicativa, identifica sus dimensiones problemáticas y elabora el proyecto de diseño que deberá conducir de principio a fin. O sea, al principio, la responsabilidad de la eficacia del diseño recae en el profesor, mientras que al final, ésta corresponde al estudiante y el profesor funciona más como un acompañante. Además, dicho *proceso estratégico creativo* está publicado en un libro al cual acceden los profesores y los estudiantes, con lo que el método didáctico es conocido por toda la comunidad y, con esto, tal forma de abordar el diseño gráfico se ha vuelto un sello innegable de la identidad positiva que la comunidad tiene con su institución: trabajar con este proceso se vuelve un diferenciador del futuro egresado del programa de diseño gráfico de la Universidad Rafael Landívar (URL). A continuación, se muestra un esquema proporcionado por Ana Regina López de la Vega, diseñadora gráfica, profesora e investigadora de la licenciatura en Diseño Gráfico de la URL, quien por varios años fungió como coordinadora académica de dicho programa.

Nivel	Objetivo	Curso	Asesoría	Proyecto
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la importancia de la investigación y el análisis de información para generar soluciones. • Argumentación de la toma de decisiones. 	<p>Composición Gráfica</p> <p>Diseño de Imagen Visual</p>	Experimentación con proyectos orientados en 85% por el docente para que el estudiante concrete su aprendizaje.	<p>Cliente ficticio.</p> <p>1 proyecto estructurado como reto por el docente.</p> <p>Complejidad baja.</p> <p>Se desarrolla en un periodo de 3 a 4 semanas.</p>
C2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la importancia de la investigación y análisis de información para generar soluciones. • Valoración alta de contextualización e innovación. • Planeación de medios. Argumentación de la toma de decisiones. 	<p>Diseño Publicitario y Promocional</p> <p>Diseño Editorial</p>	Experimentación con proyectos orientados en 60% por el docente para que el estudiante concrete su aprendizaje.	<p>Cliente ficticio/real.</p> <p>2 proyectos estructurados como retos por el docente.</p> <p>Complejidad media.</p> <p>Se desarrolla en un periodo de 2 a 3 semanas.</p>
D3	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la investigación y el análisis de información para generar soluciones. • Valoración alta de contextualización e innovación. • Planeación de medios. • Realización de la validación técnica de la propuesta. • Argumentación de la toma de decisiones. 	Síntesis del Diseño I	Experimentación con proyectos orientados en 40% por el docente para que el estudiante concrete su aprendizaje.	<p>Cliente real.</p> <p>1 proyecto estructurado según la necesidad o el problema detectado con el cliente.</p> <p>Complejidad media-alta.</p> <p>Se desarrolla en un periodo de 2 meses.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>
E4	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación la importancia de la investigación y el análisis de información para generar soluciones. • Valoración alta de contextualización e innovación. • Planeación de medios. • Validación técnica de la propuesta. • Argumentación de la toma de decisiones. 	<p>Síntesis del Diseño II y III</p> <p>Elaboración de Portafolio Académico</p>	Experimentación con proyectos de clientes reales, con 90% de responsabilidad de toma de decisiones por parte del estudiante, evidenciando la construcción de su aprendizaje.	<p>Cliente real.</p> <p>1 proyecto estructurado según la necesidad o problema detectado con el cliente.</p> <p>Complejidad alta.</p> <p>Se desarrolla en un periodo de 4 meses.</p> <p>Trabajo individual.</p>

Este esquema sintetiza lo más relevante de lo mencionado por nosotros con respecto a esta experiencia: muestra cómo se despliega el proceso de manera gradual, del nivel más simple hasta el más complejo, tal y como se desarrolla en el trayecto del estudiante por el plan de estudios.

Una experiencia más, misma que no proviene del trabajo que hemos hecho como pares evaluadores del COMAPROD sino que se deriva del trabajo académico que realicé con profesores y estudiantes de la licenciatura de Diseño de la Comunicación Gráfica de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X),⁶ concretamente en el área editorial y en la de medios audiovisuales. En este caso, lo relevante es la conexión que se logra establecer entre la teoría y la práctica, como resultado del proyecto terminal que los estudiantes realizan en el último año de su formación. El contexto es el de una institución educativa pública que hace 44 años apostó por un modelo educativo que fue vanguardista⁷ y que ahora es vigente, tal y como lo demuestra su extensión, en la actualidad, a otras IES con orígenes y trayectorias diferentes a las de la UAM-X. El núcleo del modelo es el sistema modular, el cual implica que en cada periodo o trimestre el estudiante cursa un módulo que se organiza en torno a problemas reales a los cuales se pueden proponer soluciones con base en los saberes que se estudian en cada licenciatura y en esa lógica el ideario educativo de esa IES considera que sus profesores y estudiantes intervienen para transformar su entorno social.

En este contexto, el cual hemos abreviado por fines expositivos, la licenciatura de Diseño de la Comunicación Gráfica oferta un plan de estudios que culmina el trayecto de sus estudiantes

6 Concretamente narro mi experiencia como profesor y asesor de los estudiantes que intervinieron en los proyectos mencionados en esta sección.

7 El modelo buscaba traducir en instrumentos didácticos los postulados de la teoría crítica, el constructivismo social, el psicoanálisis y la escuela nueva para superar los límites de la enseñanza tradicional.

con tres áreas: medios audiovisuales, editorial e ilustración. Cada área se cursa durante un año y en ese periodo los estudiantes realizan un proyecto complejo donde se pretende que integren los conocimientos y habilidades que pronto utilizarán en su próximo ejercicio profesional.

En específico y para los fines de este apartado, quisiera relatar tres experiencias de éxito en las cuales tuve la oportunidad de participar y que han sido ya reportadas en otros momentos,⁸ dos de ellas con profesores y estudiantes del área terminal editorial y una más del área de medios audiovisuales. En los tres casos pueden identificarse aspectos importantes de destacar para los fines de nuestra argumentación y que ha tratado de mencionar experiencias de éxito alrededor de la didáctica proyectual basada en la solución de problemas de complejidad creciente. Veamos.

El libro *Yo en primera persona* fue diseñado para los niños de una escuela de nivel preescolar y primaria llamada Sócrates y que se ubica al sur de la Ciudad de México. El proyecto fue coordinado por la profesora Catalina Durán y en éste participé como el enlace entre los tres estudiantes que lo realizaron y la profesora de la escuela. Sucintamente, el libro contenía cuentos de los propios niños narrados en primera persona y donde éstos partían de una historia ya conocida por ellos, por ejemplo “Blanca Nieves y los siete enanos”, y la intervenían narrándola en primera persona como si cada niño escritor fuera un personaje de la historia. El segundo caso, la Colección Antologías, se ha diseñado desde el año 2011 hasta la fecha, se han publicado 13 ejemplares que contienen textos que se organizan en la modalidad de antologías del campo del diseño industrial, el diseño gráfico, el urbanismo y la

8 Véase Javier Echavarría y Antonio Rivera, “Sobre una paráfrasis sobre diseño, tipografía, lectura y la gráfica ‘sonidera’”, en *Revista Diseño en Síntesis. Reflexiones sobre la Cultura del Diseño*, núm. 54, UAM-Xochimilco, otoño de 2015, p.132-147. Asimismo, Antonio Rivera, *La nueva educación del diseñador gráfico*, op. cit.

arquitectura, y que fueron escritos por destacados investigadores del campo y cuyo principal destinatario final son los estudiantes de educación superior de la División de Ciencias y Artes para el Diseño. Este proyecto, aún vigente, es coordinado también por la profesora Catalina Durán y a lo largo de sus seis años de operación han trabajado en él más de treinta estudiantes. Por último, el tercer caso es el de un sitio web que fue diseñado por cuatro alumnos del área de medios audiovisuales y tuvo como fin mostrar a los estudiantes de diseño gráfico del país que las acciones que los diseñadores expertos realizan pueden ser explicadas y categorizadas con base en la teoría retórica, para lo cual dentro del sitio se muestran trabajos y el análisis de las entrevistas realizadas a una muestra de esos diseñadores y se incluyen lecturas teóricas para aquéllos interesados en profundizar en el conocimiento de dicha teoría.

Consideramos las tres anteriores experiencias de éxito porque *a)* traducen correctamente la intencionalidad del modelo educativo porque parten de problemas reales, afrontando éstos en equipos colaborativos y donde los profesores funcionaron como mediadores;⁹ *b)* los estudiantes trabajan con clientes reales e investigan a los usuarios o destinatarios de su proyecto y logran corroborar la eficacia de sus diseños, lo cual es fundamental en para el perfil de egreso de esta proyecto educativo; *c)* asimismo, los estudiantes lograron integrar la teoría con las decisiones proyectuales no sólo porque en el equipo de profesores del módulo existe siempre quien se denomina como docente de apoyo teórico, sino sobre todo porque los coordinadores del módulo (que

9 Es importante enfatizar que, en el sistema modular, si bien hay un profesor responsable del módulo, quien generalmente es aquél que en otros sistemas se denomina maestro del taller de proyectos, el resto de los profesores, generalmente de teoría, tecnología y representación, funcionan como miembros del equipo asesorando a los estudiantes y mediando entre éstos y el problema del módulo.

sería el comúnmente conocido como profesor de proyecto) es un profesor investigador con experiencia proyectual pero con trabajo teórico permanente; y *d*) consideramos también como un aspecto altamente positivo, que los problemas de los tres casos fueron de complejidad elevada dado que en éstos, los estudiantes tomaron sus decisiones de diseño considerando la racionalidad de sus clientes o demandantes de diseño, la de los usuarios, la tecnológica y la de los costos de producción y de consumo.

Concluyendo, tanto en las experiencias de los casos de los programas del ITESM CDMX, la UIA-Puebla y la URL, como en la recién narrada de la UAM-X, el criterio para definir las como experiencias de éxito lo establecimos de manera situada y no en abstracto. Por un lado, los cuatro casos muestran interpretaciones adecuadas al modelo educativo institucional y también con relación a las exigencias del estado actual de las discusiones teóricas sobre el diseño y las del campo profesional. Por otra parte, en las cuatro experiencias, los profesores y los estudiantes participan de manera activa en la toma de decisiones de diseño y, los segundos, se apropian de los aprendizajes con base en los retos cognitivos que les plantean los problemas contenidos en cada proyecto. Ahora, siendo consistentes con lo que hemos defendido como fin de la evaluación educativa, o sea, la mejora continua, mencionaremos las áreas de oportunidad a atender para que la perspectiva positiva, que ya planteamos líneas atrás, sea factible de lograrse.

El primer punto que atender por todos los programas académicos es el fortalecimiento de la investigación y esto ocurre no sólo a través el diseño de programas de investigación que incluyan líneas vinculadas a las necesidades y contexto específico del campo del diseño, sino también por la incorporación de un número relevante de investigadores a las labores de docencia. El riesgo que se corre en programas con prácticas exitosas como los que hemos narrado es que si bien cuentan con instrumentos pe-

dagógicos idóneos para las necesidades de los educadores del campo del diseño (retos, ABP, casos, módulos), el éxito de esos medios radica en que promuevan realmente el aprendizaje significativo de los estudiantes, es decir, la construcción de estructuras conceptuales amplias, las cuales son finalmente las que permiten al futuro profesional identificar problemas en su realidad profesional e intervenir en ésta provocando el cambio positivo y la innovación. Aun en programas como los que hemos mencionado y en otros con grupos amplios de profesores investigadores, como el de la UAM-X, es fundamental revisar el abordaje teórico que se lleva a cabo en los cursos de los estudiantes. Con esto queremos enfatizar que la cuestión no se resuelve sólo contratando profesores con competencias de investigadores y con un esquema donde parte relevante de su tiempo la dediquen a la investigación, sino también que se opere en las comunidades de académicos una modificación radical del abordaje teórico que corresponda al estatuto de *techné* de los diseños y donde su fin último está en el ejercicio del pensamiento para la solución de problemas prácticos. Esto implica que dejen de abordarse los contenidos teóricos de manera deductiva, lo cual genera otra implicación, que sea en los talleres de diseño donde se lean y discutan las teorías pertinentes para abordar los proyectos y no se mande al estudiante a un curso teórico externo a los talleres. En el fondo, como lo argumentamos en el segundo capítulo, es necesario superar la dicotomía que separa la teoría de la práctica, ya que, de no hacerlo, los estudiantes seguirán teniendo muchos problemas para integrar los diversos conocimientos y habilidades que los planes de estudio les van proponiendo a lo largo de su trayecto escolar.

Para ilustrar lo anterior, un ejemplo idóneo es el de la licenciatura de Diseño de la Comunicación Gráfica de la UAM-X, ya que, por el contexto institucional, este programa académico posee una fortaleza innegable que es la contratación masiva de profesores investigadores que dedican tiempo completo a su trabajo

académico. Aun en este esquema, nuestra experiencia nos muestra que sus estudiantes también tienen dificultades para integrar la teoría con el proyecto y varios de los trabajos que éstos presentan hacia el final de su formación se observa también que el análisis teórico queda escindido de la toma de decisiones de diseño. Esto nos permite ratificar que el problema actual de la didáctica del diseño se basa más en un problema de prejuicio filosófico (separación entre teoría y práctica, principalmente) que en aquellos aspectos relativos a la gestión académica, el modelo educativo y el tipo de contratación de profesores.

Un segundo punto se deriva del anterior: los programas académicos descuidan el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y expresión oral. En muchos de los programas académicos que hemos evaluado con el COMAPROD una constante es la carencia en sus estudiantes de una cultura teórica e histórica sobre el diseño. Éste es un enorme foco de alarma sobre todo porque, como ya hemos anunciado en diversas secciones de este libro, los programas académicos de este campo, incluyendo los cuatro previos, comparten la intención de que sus estudiantes no sólo aborden problemas de complejidad creciente, sino que además sean capaces de realizar sus proyectos en equipos colaborativos e interdisciplinarios. En este contexto, si los diversos artificios didácticos, y el trabajo proyectual es uno principal, no se vuelven un medio para que el estudiante se apropie de argumentos específicos de la disciplina del diseño, su lenguaje se mantendrá pobre y, por ende, su participación en los equipos interdisciplinarios se reducirá al aporte que pueda proporcionar por sus dotes empáticas y su destreza en el dominio de las tecnologías de representación y producción de objetos. En efecto, si asumimos que un equipo interdisciplinario configura un espacio argumentativo en torno a una cuestión, por ejemplo, diseñar los recorridos de las personas en una exposición de arte o diseñar lavadoras de ropa domésticas, al carecer de un punto de vista a partir del

cual se expresen argumentos en las discusiones alrededor de cuál es la decisión más adecuada, el futuro diseñador corre el riesgo de no colaborar con argumentos diferenciados de los que puedan dar otros miembros del equipo y, aún peor, ser colonizado por las ideas de las otras disciplinas.

El tercer punto que queremos comentar se refiere a la dificultad que tiene, para los cuatro casos mencionados, la recuperación de los aprendizajes previos en la medida que el estudiante sigue transitando por el plan de estudios y la complejidad de los problemas aumenta paulatinamente. La solución a este problema no es sencilla porque depende de factores tan distantes como los didácticos y los de gestión académica. En términos generales, cada profesor debe asumirse como responsable de la apropiación de los aprendizajes de su curso, pero también de la recuperación de los aprendizajes previos. Siendo más analíticos, consideramos que es posible plantear que el esquema didáctico que prevalece en la mayoría de los programas académicos es el siguiente: el taller de diseño o de proyectos inicia con cursos del llamado diseño básico o de fundamentos del diseño, donde el estudiante realiza una gran cantidad de ejercicios de composiciones bidimensionales y tridimensionales, y al mismo tiempo cursa asignaturas de dibujo y técnicas de representación e inicia su desarrollo en el dominio de la tecnología y en alguna materia teórica. Esa lógica va a seguir prevaleciendo a lo largo de todo el trayecto del estudiante por el plan de estudios, con la diferencia que, hacia el segundo año, los talleres de diseño o de proyectos le propongan problemas “reales” y en éstos se incluyen variables relativas a la reproductibilidad, a la funcionalidad, y a las características ideológicas y ergonómicas de los destinatarios o usuarios y hacia la segunda mitad de dicho trayecto, y hasta el final se agregan en los proyectos problemas relativos a las inserción de la pieza, objeto o mensaje en sistemas más amplios y también otros vinculados a la gestión de negocios, la viabilidad económica y ecológica enfati-

zando la sustentabilidad. A lo largo del eje antes descrito, se siguen vertebrando el resto de las materias que hemos agrupado en las categorías de dibujo y técnicas de representación, tecnología y teoría. La pregunta que ha permeado gran parte de nuestra argumentación a lo largo de este libro es: ¿cómo garantizar que al final de su formación el estudiante integre todos los conocimientos y habilidades para que pueda afrontar proyectos de alta complejidad? Antes mencionamos que una posible respuesta a esta cuestión pasa por dos factores, el propiamente didáctico y el de gestión académica.

Sobre el factor didáctico podemos identificar las áreas de oportunidad: es vital que los profesores configuren estrategias de recuperación de aprendizajes, pero, sobre todo, esto se vuelve una actividad necesaria para aquéllos que son responsables de los talleres de diseño o de proyectos. Esquemáticamente, en cada uno de estos cursos, cada profesor debe diseñar un programa donde se profundice en alguna de las dimensiones que componen la complejidad de un problema de diseño para que sobre ésta los alumnos construyan aprendizajes significativos; al mismo tiempo, debe señalar de manera permanente los otros aspectos para que los estudiantes no pierdan de vista las interrelaciones entre la primera y las demás dimensiones. Por ejemplo, diversos programas de diseño industrial organizan los proyectos de los talleres de diseño, del primero al cuarto año, así: diseño de productos, diseño de productos y servicios, diseño de la experiencia de usuarios y sistemas; otros enfatizan en el primer año la productividad del objeto, en el segundo los aspectos ergonómicos, en tercero lo relativo a lo simbólico e ideológico y en el cuarto los relativos a la gestión de negocios. En ambos modelos, es muy importante que, en todos los talleres, los profesores garanticen los aprendizajes significativos vinculados al proyecto específico que le proponen a los estudiantes, pero sin dejar de vincular éstos al resto de las dimensiones, que son las que convierten al pensa-

miento de diseño en pensamiento complejo. Por ejemplo, si un profesor imparte un taller en el primer esquema donde en el año de inicio de la formación el estudiante debe aprender contenidos relativos al diseño de producto, no debe dejar de aludir a una lógica más amplia donde se establezcan interrelaciones con los servicios, la experiencia del usuario y la inserción del producto en sistemas complejos. Por otra parte, el profesor que imparte el taller de cuarto año, donde el núcleo de aprendizajes se refiere a los sistemas, debe recuperar de manera explícita los aprendizajes de los tres años previos. Sintetizando, cada profesor profundiza, durante su curso, en los aprendizajes de su taller, pero él y todos los profesores aluden a los contenidos del resto de los talleres. Al mismo tiempo es fundamental que se garantice que el resto de los miembros de la plantilla docente tengan un conocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para afrontar el proyecto y que su curso puede cubrir. En este sentido un caso muy común es el de los cursos de tecnología de *software* o de materiales que generalmente se alinean con los talleres de diseño o de proyecto, pero lo mismo tendría que suceder con los de teoría.

La responsabilidad de garantizar la integración de los aprendizajes es de ambos núcleos de profesores. Los que tienen asignados los cursos de taller de proyectos deben recuperar los aprendizajes del resto de los cursos y los docentes de estos últimos deben buscar subordinar sus contenidos a las necesidades cognitivas de los estudiantes para afrontar el proyecto de diseño. Por su parte, los maestros de dibujo, representación, tecnología y teoría, lejos de solicitar la solución de un problema de diseño en un proyecto que se genera en su curso, deben, por el contrario, aprovechar y subordinarse al proyecto que se asigna en el taller de diseño.

Cerrando con el factor didáctico queremos enfatizar en dos revoluciones didácticas que deben llevarse a cabo en los cursos

proyectuales si es que queremos arribar a un escenario deseable como el que derivamos de la investigación cualitativa y el diagnóstico del cuarto capítulo de este libro. La primera revolución se centra en los contenidos y las actividades de aprendizaje de los talleres de diseño o de proyecto. Parte de la premisa que propone no confundir el resultado del proyecto con el resultado de aprendizaje, de tal manera que, un buen resultado de proyecto no implica necesariamente un buen resultado de aprendizaje. Esta distinción es fundamental para que el profesor de taller asuma su responsabilidad en la construcción de aprendizajes teóricos e históricos por parte de sus estudiantes, ya que, por un lado, los conceptos que las teorías incluyen les ayudan a identificar los problemas de diseño en los proyectos y, por otro, la historia es necesaria para acudir a referentes probados y con base en éstos introducir soluciones que efectivamente sean innovadoras. Para que esto suceda, los estudiantes deben leer textos teóricos e históricos que el propio profesor seleccione porque son pertinentes para abordar el proyecto que plantea un su taller y será, precisamente gracias a esa pertinencia, que se produzca el aprendizaje significativo. Dado que los estudiantes no son aprendices expertos, los profesores deben llevar a cabo actividades de lectura y de discusión de textos en el seno del propio taller de diseño, lo cual implica que les den a dichas actividades tiempo y espacio, sesión tras sesión de sus programas. Nos parece que ésta es una condición necesaria para que el estudiante se apropie de los conceptos y argumentos, pero además para que se superen las separaciones negativas entre la teoría y la práctica y entre la tradición y la innovación. Además, la anterior revolución implica una segunda: los profesores y los estudiantes deben actuar alrededor del proyecto, viendo a éste como una cuestión sobre la que ambos confluyen con el fin de lograr la mejor decisión de diseño. Para ello, los primeros deben dejar de asumirse como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que los segun-

dos deben abandonar su rol pasivo de ejecutores pasivos de las indicaciones de los docentes. Ambos, profesores y estudiantes, construyen y afinan la pregunta y con base en ésta acuden a bases teóricas y referentes históricos relevantes, juntos analizan críticamente los textos y los ponen en juego al interpretar el problema o caso de diseño y de manera sistemática argumentan sus decisiones oralmente y por escrito. El segundo factor que coadyuva a garantizar que, al final de su formación el estudiante integre todos los conocimientos y habilidades para que pueda afrontar proyectos de alta complejidad, se ubica en el campo de la gestión académica. Por un lado, ésta debe tener como prioridad la realización del trabajo colegiado o por academias como una actividad habitual que logre instalarse en los usos y costumbres de la comunidad de profesores de cada programa académico, pero esto debe llevarse a cabo con agendas muy bien definidas que distingan aquellas reuniones que son de carácter administrativo de las que tienen carácter académico, cuidando que en éstas se destine tiempo y espacio a la planeación colectiva de los profesores (condición para garantizar la integración de conocimientos y habilidades) y para la discusión permanente en torno a los últimos avances teóricos de la disciplina y de lo que sucede día a día con las exigencias del campo laboral. Por otra parte, la gestión debe organizar las academias por semestres y de manera paralela por núcleos de conocimientos, para que, en la conjunción de ambas, se defina cada proyecto del taller de diseño de forma colectiva con lo cual se establecen acuerdos y se generan compromisos por parte de todos los profesores del plan de estudio. Todos estudian, todos dialogan, todos son mediadores en torno al proyecto. Lo anterior dará la pauta para la conformación de una plantilla de profesores adecuada a este tipo de apuesta pedagógica, a través de la selección, la contratación y la formación de profesores. Todos éstos deben fortalecer sus dotes como docentes y como investigadores. Idealmente la plantilla deberá componerse con

profesores cuyos perfiles, al ser combinados, garanticen al estudiante que en su proceso educativo se apropiará de los últimos aportes de las investigaciones teóricas e históricas sobre el diseño y de las exigencias del campo laboral. La combinación de perfiles dará como resultado una plantilla heterogénea que se convertirá en una fortaleza si la gestión diseña programas de formación y capacitación diferenciados, donde garantice que aquéllos profesores cuyos perfiles sean más cercanos a la investigación, se acerquen a las últimas innovaciones en el ejercicio de la profesión, mientras que los docentes, cuyo valor radica en su trabajo profesional vigente, reciban información de calidad con relación a las últimas reflexiones teóricas sobre el diseño.

Por último, la gestión académica debe promocionar espacios de diálogo reflexivo donde la diversidad de perfiles confluya con el fin de que, a través de cursos, seminarios y talleres, se fortalezca la identidad docente de cada uno de los profesores del programa académico; es decir, la investigación, el ejercicio profesional destacado o ambos, son una condición necesaria para el trabajo docente, pero no es suficiente para consolidar una autoimagen clara de profesor. En efecto, éste es profesor cuando asume la responsabilidad de configurar situaciones de aprendizaje para sus estudiantes, de trabajar colectivamente y subordinado a un proyecto educativo y que afronta el enorme reto que implica cooperar con el egreso de mejores profesionistas y ciudadanos.

Llegamos al final del quinto capítulo de este libro con la convicción de que mencionar experiencias concretas y vincular éstas con una reflexión en torno a la didáctica y la gestión académica ayudará al lector a visualizar una propuesta de posibles soluciones al problema común de muchos programas académicos y que nosotros hemos caracterizado como el de aprender a afrontar proyectos con problemas de complejidad creciente.

Conclusiones

Hemos terminado el recorrido por distintos puntos que se agrupan en torno a un centro de interés: la educación superior de los diseñadores. Como lo avisamos desde el inicio, la ruta no ha sido lineal: el libro refiere un trabajo que actualmente está en proceso y tiene una dinámica compleja porque combina experiencias diversas que se generan en el ejercicio docente, en los proyectos de asesoría pedagógica y en la investigación teórica. Decidimos abrir nuestra argumentación mostrando nuestro punto de vista con respecto a la didáctica, al deber ser de estudiantes y profesores y a la relación de éstos con los contenidos de aprendizaje, pero desde ese momento nos percatamos de que tal visión se había construido sobre la base de nuestro trabajo evaluando programas académicos y que reportamos hasta el capítulo tercero. En éste, propusimos una postura dialógica de la evaluación, misma que influyó de manera determinante en el análisis cualitativo de informes y recomendaciones elaboradas por pares evaluadores y nos reportamos en el cuarto capítulo. Estas tres secciones, que conjuntamente mostraron nuestra postura sobre la educación y la evaluación, así como una serie de juicios de valor sobre el estado actual de la educación superior del diseño en nuestro país, fueron complementadas por dos capítulos, el segundo que dedicamos a exponer nuestra postura en relación con el pensamiento

de diseño y la didáctica proyectual, y el quinto, donde junto con un diagnóstico y prospectiva se exponen una serie de experiencias de éxito y propuestas generales que se derivan de éstas.

Con esta lógica que ordena los textos en capítulos, pero donde éstos se influyen y traslapan, guardando entre ellos relaciones de interdependencia, llegamos a una serie de conclusiones parciales, que presentamos con el fin de alimentar nuevas discusiones y no de cerrar éstas.

La evaluación de pares tiene sentido para la mejora continua si se desarrolla con base en el diálogo entre sujetos que mantienen entre sí intereses comunes en favor de la calidad educativa de la enseñanza superior del diseño. En este contexto, un aprendizaje principal ha sido que la evaluación debe ser situada, esto es, debe partir de considerar las condiciones específicas donde se desarrolla cada Programa Académico y dentro de éstas, partir sobre todo del reconocimiento de las trayectorias y opiniones de los profesores y los estudiantes. Asimismo, aprendimos que el propio proceso de evaluación de pares va generando una sinergia que coopera a fortalecer el campo educativo del diseño, disciplina que aún lucha por consolidar su legitimidad y reconocimiento.

También hemos concluido que el propósito educativo de la gran mayoría de los planes de estudio y que aquí identificamos como el de egresar a profesionales que puedan proyectar soluciones a necesidades de comunidades específicas, con los recursos que proporcionan los artificios del diseño, no podrá alcanzarse si no se enriquece la formación teórica e histórica de los estudiantes y si ésta no se inserta en la didáctica proyectual de los talleres de diseño. Concluimos también que esto no podrá materializarse sin una gestión académica que promueva y garantice el trabajo colectivo de los profesores para que la integración de aprendizajes, característica fundamental de este tipo de didáctica, sea posible. Trabajar en esta lógica implica que las IES reconozcan el papel activo y determinante que los profesores tienen en la formación

integral de los estudiantes y que, por lo mismo, los modelos educativos deben prever que, en los hechos, éstos son instrumentados por sujetos concretos que poseen intereses, saberes y aspiraciones que influirán tanto en el trabajo de los profesores como en el de los estudiantes. Basados en esto, también concluimos que todo modelo debe ser construido con la participación de la diada maestro-alumno.

Otra conclusión a compartir es que en el contexto general de las IES y el particular de los programas de diseño, el desarrollo de competencias genéricas como las de lectura, escritura, argumentación y para el trabajo en equipos, así como, aquéllas competencias específicas para la innovación, la abstracción teórica, los conocimientos históricos y socioculturales, deben ser un punto central en todos los planes de estudio: sin ello, los egresados no podrán colaborar de manera protagónica en proyectos interdisciplinarios que requieran del valor agregado que les proporciona el diseño. En esta lógica, el desarrollo de estas competencias sería una condición necesaria para que los egresados manifiesten a otros profesionales la capacidad del diseño para incidir en la cultura, la economía, la política y, en general, en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas de diversas comunidades.

Por último, quisiéramos resaltar la enorme área de oportunidad que representa la investigación en el campo de la educación superior del diseño. Por diversas razones, algunas de éstas mostradas en el presente libro, esta función sustantiva de las IES ha sido descuidada por los colectivos académicos de la mayoría de los programas, no importando si la universidad es pública o privada, si contrata profesores de tiempo completo o no, si está en la frontera norte de nuestro país, en la península de Yucatán o en la Ciudad de México o si son de diseño industrial, gráfico o textil. Este vacío debe llenarse con proyectos de investigación básica, aplicada y educativa que alimenten todo el tiempo la gestión aca-

démica de los programas, donde los diseñadores produzcan publicaciones que se divulguen en profesores, estudiantes y entre comunidades académicas externas al diseño para que, con ello, se legitime su campo simbólico y, sobre todo, para obtener claridad acerca del propósito de cada plan de estudios. Sin la investigación, las diversas decisiones relativas al plan de estudios, a la contratación y formación de profesores, a las inversiones en infraestructura y el vínculo con actores sociales, empresariales, industriales y culturales, serán determinadas por el azar y no por la conciencia precisa acerca del lugar al cual quieren arribar estudiantes y profesores. Sin respuestas al qué se aprende, sin definir para qué se aprende, no es posible definir el cómo se aprende. Espero que la lectura de este libro ayude a disparar la deliberación de sus lectores en torno a al ser del diseño y de la evaluación educativa en este campo del saber y la cultura.

Bibliografía

- Arnheim, Rudolf, *El Guernica de Picasso. Génesis de una pintura*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- Brann, Loana, “Diálogos con Clara Porset”, México en la Cultura, 23 de junio de 1957.
- COMAPROD y UAM-Cuajimalpa, *El diseño a debate: diversidad y aprendizaje*, México, 2016.
- COMAPROD, *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior del diseño en México, 2013-2017*, México, 2017.
- _____, *Guía para la evaluación educativa del diseño*, México, 2013.
- Dewey, John, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Díaz Barriga, Frida, *Enseñanza situada: vínculo ente la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, 2006.
- Echavarría, Javier y Antonio Rivera, “Sobre una paráfrasis sobre diseño, tipografía, lectura y la gráfica ‘sonidera’”, en *Revista Diseño en Síntesis. Reflexiones sobre la Cultura del Diseño*, núm. 54, UAM-Xochimilco, otoño de 2015, pp. 132-147
- Escamilla, José, “Las transformaciones educativas en el siglo XXI”, en *Memorias del Simposio: Datos, Papel y Tijeras*, mayo de 2017, pp. 8-16.
- Esqueda, Román, *El juego del diseño*, México, Designio, 2009.

- Facultad de Arquitectura de la Universidad Rafael Landívar, *Temáticas proyectuales 2016: proceso estratégico creativo comentado*, Guatemala, URL/Editorial Cara Parens, 2015.
- Harrowitz, Nancy, “El modelo educativo policiaco: Charles S. Peirce y Edgar Allan Poe”, en Umberto Eco y Thomas Sebeok (eds.), *El signo de los tres, Dupin, Holmes y Peirce*, Barcelona, Lumen, 1989, pp. 241-262
- Lausberg, Heinrich, *Manual de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1966.
- Louw, Marti, *Diseñando para el deleite. El rol del asombro, el descubrimiento, la invención y el ingenio en el diseño de exhibiciones*, Pilar García Garagarza (trad.), México, Ars Optika, 2016.
- Lupton, Ellen y J. Abbott Miller, *El ABC de la Bauhaus*, Barcelona, Gustavo Gili, 1994.
- _____ y Abbot Miller, *Teoría visible: la escritura en el diseño gráfico*, México, Ars Optika, 2016.
- Mendoza Buenrostro, Gabriel, *Por una didáctica mínima: guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*, México, Trillas, 2014.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Sentido y sinsentido*, Barcelona, Península, 1977.
- Ozuna, Mariana, “Aportaciones del ‘lugar común’ a la creatividad en el diseño,” en *Ensayos sobre retórica y diseño*, Antonio Rivera (coord.), México, UAM-Xochimilco, 2011, pp. 57-84
- Pereda, Carlos, *Vértigos argumentales: una ética de la disputa*, Barcelona/México, Antrophos/UAM-Iztapalapa, 1994.
- Perelman, Chaim y Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1994.
- Perleman, Chaim, *El imperio retórico. Retórica y argumentación*, Adolfo León Gómez Giraldo (trad.), Santa Fe de Bogotá, Norma, 1997.
- Reygadas, Pedro, *El arte de argumentar*, México, UACM, 2016.

- Rivera, Antonio, “Evaluación de la educación superior del diseño en México: perspectivas y resultados”, en Arroyo, Mondragón y Arozamena (coords.), *Educación superior del diseño: pedagogía y conocimiento*, México, UAM-Xochimilco, 2016, pp. 105-124.
- _____, “La retórica en el diseño gráfico,” en *Investigación y Ciencia*, vol. 16, núm. 41 (mayo-agosto), 2008, pp. 33-37.
- _____, “Propuesta retórica para la evaluación de la educación superior del diseño”, en *Estudios Visuales I*, Monterrey, UANL, 2014, pp. 82-99.
- _____, *La nueva educación del diseñador gráfico*, México, Diseño, 2014.
- _____, *La retórica en el diseño gráfico*, México, Encuadre/UIC/EDINBA, 2007.
- Rodríguez Morales, Luis, *De los métodos proyectuales al pensamiento de diseño*, México, UAM-Azcapotzalco, 2015.
- Rojo, Vicente, *Cuarenta años de diseño gráfico*, México, Era, 1990.
- Salmerón Castro, Ana María, *Experiencia y educación moral. Una indagación conceptual*, México, FFYL, UNAM (Seminarios), 2010.
- Tapia Mendoza, Alejandro (coord.), *¿Design thinking? Una discusión a nueve voces*, México, Ars Optika, 2017.
- Tiburcio, Carmen, *La sociedad red del siglo XXI y del diseño gráfico. Formación y ejercicio profesional de los diseñadores*, México, UIA-Puebla/COMAPROD, 2015.
- Whitely, Nigel, “El diseñador valorizado”, en *Mexicanos diseñando*, disponible en: <http://alpha.mexicanosdisenando.org.mx/download/el%20dise%C3%B1ador%20valorizado.pdf>, consultado el 27 de enero de 2017.

CONSEJO MEXICANO
PARA LA ACREDITACIÓN
DE PROGRAMAS DE DISEÑO, A. C.
(COMAPROD)

Mtra. Marcela Castro Cantú

PRESIDENTA

Mtro. Hugo Alberto Cabrera Pérez

SECRETARIO

Mtro. Arturo Domínguez Macouzet

TESORERO

Lic. Raúl Parada Hidalgo

DIRECTOR EJECUTIVO

*La evaluación de la educación del diseño en México:
un enfoque desde la didáctica,*

de Luis Antonio Rivera Díaz, se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2018, en Anagrama, S. A. De C.V., con domicilio en calle Tlapexco número 2, colonia Palo Alto, delegación Cuajimalpa, Ciudad de México, CP 05110; siendo presidenta del COMAPROD, la maestra Marcela Castro Cantú.

Para su composición tipográfica se utilizó la familia Gandhi en 9, 10, 11, y 24 puntos.

La edición consta de 500 ejemplares.

