

REDISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN DISEÑO GRÁFICO, ARTE Y MEDIOS SEGÚN LA PRÁCTICA REFLEXIVA

MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA
Universidad Madero campus Puebla

LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE VELASCO
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco

RESUMEN: Las licenciaturas en diseño gráfico han ido incorporando a sus currículos asignaturas complementarias de las ciencias sociales y las humanidades, para cubrir con los requerimientos de la racionalidad técnica exigidos por las universidades. Sin embargo, la formación de los diseñadores, por sus características prácticas, requiere del *aprender haciendo* propio de la práctica reflexiva expuesta por Donald Schön. Asimismo, es necesario que el aprendizaje del diseño se realice dentro del contexto del *prácticum* profesional de la disciplina. El rediseño curricular de la licenciatura en

Diseño Gráfico, Arte y Medios de la Universidad Madero Puebla se realizó con base en los principios de la práctica reflexiva. Si bien su implantación ha sido compleja, los proyectos presentados por los alumnos han mostrado una mejoría notable en el empleo de recursos para resolver problemas, se ha acelerado su capacidad de representación y síntesis, y su proceso conceptual es más maduro.

PALABRAS CLAVE: Currículo, práctica reflexiva, aprendizaje experiencial, diseño gráfico.

Las licenciaturas en diseño gráfico ante la racionalidad técnica

La enseñanza y el aprendizaje del diseño gráfico en las instituciones mexicanas de educación superior han evolucionado desde el taller tradicional con restiradores, en el cual prevalecía el aprendizaje iniciático propio de las academias de artes y oficios, hasta la formación contemporánea en sofisticadas salas de cómputo, en las que se ha perdido la experimentación y donde la labor docente ha quedado relegada a una supervisión cada vez más impersonal. Es así que el desarrollo de la formación de los diseñadores, desde el punto de vista del diseño curricular, no ha escapado a los lineamientos de la racionalidad técnica.

Con las licenciaturas en diseño gráfico sucedió algo muy similar a lo que Schön expone respecto a que:

“Los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria, sientan como premisa la racionalidad técnica. Su currículum normativo, establecido [...] en un momento en el que las profesiones buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico” (1992, pp.21-22).

Las primeras licenciaturas en diseño gráfico comenzaron en la década de los sesenta, ya que anteriormente el oficio de diseñar se aprendía en la práctica dentro de las imprentas o de las agencias de publicidad. Tales programas académicos eran fundamentalmente prácticos e incluían asignaturas encaminadas a desarrollar las destrezas necesarias para ejercer la profesión del diseño.

La incorporación del diseño en las universidades se topó con el problema de su adecuada ubicación en el contexto de los programas académicos de educación superior. La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), por ejemplo, impulsó al diseño como la cuarta área del conocimiento, ya que no podía ubicársele dentro de las áreas tradicionales. Así, las áreas del conocimiento establecidas por la UAM hasta la fecha son: ciencias sociales y humanidades, ciencias básicas e ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, y ciencias y artes para el diseño. Lo anterior es producto del planteamiento de arquitectos y diseñadores para ubicar al diseño como un área del conocimiento independiente. Asimismo, se construyó también un sistema que eslabona seis líneas de conocimiento: teórica, metodológica, operativa, tecnológica, interdisciplinar y técnicas de expresión, todas ellas basadas en la práctica.

Sin embargo, a medida que las licenciaturas en diseño gráfico se fueron insertando en las universidades, sucedió lo que Schön (1992, p.17) describe como el dilema que enfrenta el práctico respecto a “elegir [...] quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares predominantes o descender al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor.”

Así, para ajustar al diseño gráfico a los requerimientos de las universidades, en el transcurso de los años se han ido incorporando a los currículos diversas asignaturas complementarias que se consideran necesarias en la formación de un diseñador, tales como semiótica, retórica, ergonomía, mercadotecnia, publicidad y estética, por citar las principales.

Esta situación ha provocado que la formación naturalmente práctica de los diseñadores gráficos actualmente esté complementada por una serie de materias teóricas de otras disciplinas, lo que provoca la atomización del conocimiento en diversas parcelas independientes cuya relación con la práctica se complica a medida que el diseñador avanza en su formación.

Por otra parte, la inclusión de asignaturas de “tronco común” en los currículos de diseño incrementa la carga teórica característica de la racionalidad técnica, enfatizando el hecho de que “primero se enseña lo ‘básico’, en tanto que tiene más estatuto académico y posteriormente lo ‘aplicado’, siguiendo una lógica que presupone que el conocimiento de la investigación básica y aplicada posibilita después una formación profesional relevante” (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006, p.13).

De esta manera, los currículos actuales de diseño se alejan cada vez más de la práctica del taller tradicional y, por ende, de la práctica reflexiva y del aprender la práctica del *prácticum*, en términos de Donald Schön (1992).

La práctica reflexiva como base para la formación de los diseñadores gráficos

La práctica reflexiva es un concepto expuesto por Schön que se aplica dentro del ámbito de la solución de problemas y que implica *aprender haciendo* o *aprender por la experiencia*. No sólo basta con aprender a hacer algo sino que es preciso aprender la tradición de la profesión, aquello que comparte la comunidad de prácticos que, de acuerdo con Dewey (1938/1997), incluye lenguajes, herramientas, medios, técnicas e instrumentos distintivos, que funcionan dentro de un marco de instituciones muy particular.

El *prácticum* de Schön (1992) se refiere a una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, por lo que cuando una persona aprende la práctica de algo, lo hace dentro del contexto de una comunidad de prácticos y de todo lo relativo a éstos. Es un proceso de enculturación en el cual se aprenden las convenciones, restricciones, lenguajes, sistemas de valores, repertorios de ejemplos, conocimiento sistemático y patrones de conocimiento en la acción.

Dentro del *prácticum* se aprende haciendo al hacerse cargo de proyectos que simulan la práctica o a través de la ejecución de proyectos similares a los que se presentan en la

práctica profesional. Esto sitúa al aprendiz en un ambiente intermedio entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo de la universidad. Tal contexto incluye maneras de ver, pensar y actuar que, conforme se avanza en la práctica, adquiere cada vez mayor influencia en la persona (Schön, 1992).

En el contexto ideal del taller de diseño gráfico, la enseñanza y el aprendizaje se caracterizan porque los estudiantes aprenden dentro de un ambiente de *simulación situada* y experimentan por su cuenta con el uso de herramientas, materiales, técnicas y procedimientos, así como con las diversas maneras de traducir al lenguaje visual lo que han imaginado como solución al problema. Por otra parte, los docentes de diseño gráfico son preponderantemente profesionistas del diseño, con escasa formación en docencia, por lo que su estilo de enseñanza se sitúa en el modelo maestro-oficial-aprendiz propio de las academias de las artes y oficios (Neve, 2005).

En una investigación previa sobre las características de la práctica reflexiva en los talleres de diseño, se encontró que el principal apoyo didáctico empleado por los docentes para ejercer su acción tutorial es el diálogo reflexivo entre tutor y alumno.

Dentro del contexto del diálogo reflexivo, Schön advierte que “el aprendizaje a través de la exposición y la inmersión, el *aprendizaje experiencial*, con frecuencia se desarrolla sin un conocimiento consciente, aunque los estudiantes puedan llegar a ser conscientes de ello más tarde cuando cambian de contexto” (1992, p.46). Sin embargo, la toma de conciencia sobre la reflexión conjunta para promover experiencias relevantes para la acción, es necesaria y relevante en la formación de los diseñadores, porque les permite autorregular sus acciones durante el proceso de diseño y generar productos más innovadores. Lo que se busca es que docentes y estudiantes desarrollen la capacidad de conversar constructiva y reflexivamente en y sobre su práctica, ya que esto es decisivo para que el aprendiz de diseño aprenda no sólo técnicas, métodos y estrategias para resolver problemas de diseño sino para que, paulatinamente, aprenda a “pensar como” un diseñador y, en consecuencia, lo que significa alcanzar “una práctica de diseñar competente”, en términos de Schön (Neve, 2005).

Por otra parte, en la investigación realizada se encontró también que cuando los alumnos diseñan solos y sin la supervisión del profesor, efectivamente sostienen un diálogo reflexivo consigo mismos y con sus materiales, según lo expresado por Schön, pero en términos de reflexión en y sobre la acción se quedan con el mínimo necesario para cumplir con la

tarea asignada y son pocos los que van más allá en la búsqueda de soluciones innovadoras que proporcionen un discurso de diseño complejo y argumentativo.

Con base en lo anterior, si lo que se pretende es fortalecer la reflexión en y sobre la práctica de diseñar, la definición de un *prácticum* de diseño debe centrarse en el tipo de profesional que se pretende formar, así como en el rol que tiene el diseño en la sociedad contemporánea.

Rediseño curricular de la licenciatura en diseño gráfico basado en la práctica reflexiva

La formación de los diseñadores debe centrarse en la práctica y en el *aprender haciendo*, dado que el diseño gráfico es una disciplina eminentemente práctica, que descende en línea directa del aprendizaje iniciático y, en consecuencia, conserva las tradiciones del aprendizaje experiencial supervisado por la acción tutorial de un profesional experto.

Esta característica exige la formación de un profesional del diseño capaz de reflexionar en y sobre su acción de diseñar, de negociar y construir significados en conjunto con la comunidad de prácticos, de experimentar en la acción con materiales, herramientas y estrategias, y de lidiar con mundos hipotéticos en los que “construya y compruebe nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular problemas” (Schön, 1992, p.47).

Con base en tales exigencias y en los requerimientos de quienes contratan profesionales del diseño en Puebla, Ciudad de México y áreas circunvecinas, se rediseñó el currículo de la licenciatura en Diseño Gráfico, Arte y Medios de la Universidad Madero (UMAD) campus Puebla. A través de un trabajo colegiado con los docentes de la licenciatura, el currículo se dividió en tres grandes áreas de conocimiento, las cuales se consideraron claves en la formación de un diseñador contemporáneo:

1. El *área digital*, para atender al dominio del software especializado y facilitar la inserción del diseñador en el mercado laboral. En esta área se incluyeron tanto las asignaturas usuales presentes en todos los currículos de diseño, como cinco materias en las que los alumnos aprenden lo último en diseño digital, tales como diseño de interactivos, juegos de video, recorridos virtuales y animación en 3D.

2. El *área plástica*, enfocada en recuperar el ejercicio de la experimentación a través del uso de herramientas y técnicas tradicionales propias de las artes plásticas. El énfasis en esta área radica en proporcionar a los estudiantes un espacio de sensibilización y reflexión para ver, observar, percibir y representar lo que imaginan, aislado de la presión que ejercen actualmente los medios digitales. Cabe explicar que esta área estaba presente en los primeros programas académicos de diseño, pero actualmente se ha omitido en la mayoría de ellos para privilegiar a materias de las ciencias sociales y las humanidades.

3. El *área tipológica*, en la que se estudian las principales tipologías del diseño gráfico, ya que son las que dan sentido al quehacer del diseñador, tales como cartel, editorial, envase, señalética e imagen gráfica.

El propósito es que los alumnos aprendan lo último en el área digital, pero se les proporciona también un espacio para experimentar con técnicas tradicionales complementarias, encaminadas a generar en ellos otras maneras de interpretar el contexto en el que se desempeñan; ambas áreas alimentan al área tipológica, de tal manera que los estudiantes puedan abordar la solución de problemas de diseño con un mayor repertorio de estrategias, técnicas y herramientas.

Por otra parte, para evitar la atomización del conocimiento en parcelas independientes, el currículo se organizó en sentido horizontal, ya que uno de los principales problemas observados en las actuales licenciaturas en diseño es la falta de vinculación entre asignaturas sustantivas. Por ejemplo, en la materia de Diseño Editorial los alumnos aprenden a aplicar las consideraciones básicas para diseñar una publicación que se lea adecuadamente, con un mínimo de fatiga visual, pero en los diseños editoriales de las tesis de diseño gráfico es frecuente encontrar errores propios de quien no ha cursado dicha materia.

Para prevenir esta situación, la organización horizontal del currículo se planteó para trabajar en las tipologías de diseño no sólo en una asignatura, sino en todas las materias del semestre. Así, en el caso del diseño tipográfico y editorial, por ejemplo, durante el cuarto y quinto semestre se trabaja con la letra en todas las asignaturas, desde aquellas muy técnicas que integran las especificidades del ámbito editorial hasta su vertiente más libre y artística como la caligrafía, el grabado, la encuadernación y el diseño de libro objeto. Asimismo, en el área digital se experimenta con el software específico tanto para hacer diseño editorial impreso como para diseñar páginas web, que son la versión actual de esta área. El principio radica en hacer que el estudiante experimente el aspecto tipográfico

desde diversos puntos de vista, de tal forma que en lugar de cursar una materia aislada sobre tipografía o editorial, practique sobre el tema en todas las materias del semestre.

Otra cuestión importante es que dentro del currículo se incluyeron asignaturas destinadas específicamente a mejorar la práctica reflexiva de los estudiantes. Por ejemplo, para que el diálogo reflexivo sea relevante, lo primero que se requiere es que el alumno sea capaz de describir lo que hizo, lo que quiere expresar, los problemas que se le presentaron, etcétera. Sin embargo, en observaciones realizadas sobre este punto resultó evidente que el manejo del lenguaje hablado y escrito de los estudiantes de diseño es muy deficiente. Por esta razón, se integraron al plan de estudios materias como: redacción, pensamiento en el diseño, escritura académica, literatura y diseño, en las que, siempre dentro del contexto del diseño, los alumnos revisan los principales géneros literarios y practican la redacción de ensayos, cuentos y hasta poesía, con la consecuente aplicación al medio gráfico. Por ejemplo, si la tarea consistió en escribir un cuento, a continuación se les pide que diseñen las ilustraciones y las páginas para su edición.

Cabe comentar que el trabajo en estas materias ha sido difícil, ya que al principio los alumnos presentan mucha resistencia para leer y escribir sobre temas literarios ajenos al diseño; sin embargo, a medida que van notando que les es más fácil expresarse para describir sus propuestas de diseño o para argumentar sobre la pertinencia de sus soluciones, la mayoría suele comenzar a leer y a escribir por placer, lo cual, entre otras cosas, ha favorecido sus procesos reflexivos al diseñar en otros contextos.

Perrenoud recomienda "no hacer 'un poco de todo', sino saber elegir y asumir renunciadas" (2007, p.16). Asimismo, expresa que:

"para que los estudiantes aprendan a convertirse en practicantes reflexivos, hay que renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dejar tiempo y espacio para un procedimiento clínico, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional en una articulación entre tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis" (p.43).

Bajo estas premisas, en el currículo se redujeron las materias teóricas características de las actuales licenciaturas en diseño; dicha reducción se hizo no sólo en cuestión de número de asignaturas sino también en tiempo. Debido a que es un hecho que el profesor de semiótica, por ejemplo, está habituado a enseñar la carga teórica de su materia en toda su extensión, se redujo el tiempo de la materia para obligar al docente a reducir el conte-

nido a las cuestiones efectivamente relevantes. Sin embargo, se incluyó en otras asignaturas prácticas la aplicación de ciertos contenidos, con el propósito de fortalecer su vinculación con el diseño.

Perrenoud recomienda también que más que suministrar al estudiante todas las respuestas posibles “lo que hace la formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y regulación” (p.43). En atención a esto, durante el último año de la licenciatura, el estudiante trabaja en un simulador de la práctica profesional supervisado por varios profesionales de diseño. La intención es que los alumnos se organicen como si fueran pequeños despachos profesionales, busquen clientes, realicen el trabajo de diseño, lo produzcan y finalmente lo cobren, de manera que su experiencia sea lo más real posible y, por otra parte, que enfrenten los problemas que se presentan en la práctica profesional dentro de un contexto regulado por expertos.

Conclusión

Como podrá suponerse, la implantación de este currículo ha representado el asumir grandes retos y lidiar con innumerables problemas. La primera resistencia ha radicado en los profesores, porque ha implicado un cambio en su manera habitual de abordar la enseñanza del diseño, ya que la práctica reflexiva exige que los docentes sean más reflexivos y autorregulados respecto a su propia práctica. Afortunadamente se trata de una comunidad reducida, lo cual ha permitido que se pongan de acuerdo para la realización de proyectos conjuntos. Asimismo, en las academias se ha podido analizar el desempeño de cada estudiante y buscar la manera de mejorar su aprendizaje, con una atención individual.

Actualmente está corriendo el cuarto semestre de esta licenciatura y, en comparación con los proyectos presentados por los estudiantes del plan de estudios anterior, sí resulta evidente la mejora en el empleo de recursos para resolver problemas de diseño, la aceleración de su capacidad de representación y síntesis, y una conceptualización más madura. En resumen, la práctica del diseño se ha vuelto más reflexiva. Sin embargo, es necesario continuar con una evaluación permanente para mejorar, cambiar u omitir aquellas cuestiones que resulten problemáticas en la formación de diseñadores gráficos competentes.

Referencias

- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: The Kappa Delta Pi Lecture Series, Touchstone.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo [versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*, 14(3), 11-24.
- Neve, M. G. (2005). *Procesos de autorregulación en la solución de problemas en los estudiantes de los cursos proyectuales de la licenciatura en diseño gráfico de la UIA Puebla*. Tesis de Doctorado en Educación, Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.