

Reflexiones acerca de los paradigmas pedagógicos en el diseño



<https://doi.org/10.56238/sevened2023.006-069>

Luz del Carmen Vilehis Esquivel

Postgraduate Program. National School of Visual Arts.
National Autonomous University of Mexico (UNAM)
E-mail: linusviel@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4180-4764

RESUMEN

La educación es un proceso consustancial de la naturaleza humana. Desde el Paleolítico más remoto existe la intencionalidad, en el transcurso de muchas generaciones se ha procurado asimilar la cultura al entorno, desarrollando nuevas destrezas y dominios. La educación difusa e incidental que ocurría en el medio familiar, en las comunidades o pequeñas sociedades, se transformó en una función especializada de la sociedad, la cual paulatinamente configuró la institución escolar. La escuela, que en primer momento era un lugar especializado en el aprendizaje de la cultura letrada, de la cultura sagrada y de las élites, fue cediendo paso concretamente en el siglo XX, a un lugar de asistencia generalizada y obligatoria, en aquellas poblaciones que cuentan con tecnología avanzada.

De este modo, la escuela es una condición imprescindible para que cualquier ciudadano pueda sobrevivir y adaptarse al medio.

En este pasaje a la educación formal, se insertaron históricamente múltiples disciplinas, entre las cuales destaca, por su “juventud escolarizada”, el diseño. El lugar que el diseño ostenta actualmente en la educación ha supuesto un proceso de generalización progresiva de sus modalidades de enseñanza y de la forma de lograrla. En muchas de las reflexiones que se han llevado a cabo para sustentar su escolarización del diseño se encuentran importantes consideraciones psicológicas, pedagógicas y filosóficas.

Es relevante comprender por un lado los referentes pedagógicos, compartidos por la psicología educativa para interpretar los filosóficos, en virtud de que los primeros proporcionan los elementos para observar al estudiante, el proceso de aprendizaje y la situación de aprendizaje, y los segundos son el sustento que argumenta y valida cada uno de estos dominios.

Palabras clave: Diseño, Enseñanza, Paradigma, Pedagogía, Epistemología.

1 INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso consustancial de la naturaleza humana. Desde el Paleolítico más remoto existe la intencionalidad, en el transcurso de muchas generaciones se ha procurado asimilar la cultura al entorno, desarrollando nuevas destrezas y dominios. La educación difusa e incidental que ocurría en el medio familiar, en las comunidades o pequeñas sociedades, se transformó en una función especializada de la sociedad, la cual paulatinamente configuró la institución escolar. La escuela, que en primer momento era un lugar especializado en el aprendizaje de la cultura letrada, de la cultura sagrada y de las élites, fue cediendo paso concretamente en el siglo XX, a un lugar de asistencia generalizada y obligatoria, en aquellas poblaciones que cuentan con tecnología avanzada. De este modo, la escuela es una condición imprescindible para que cualquier ciudadano pueda sobrevivir y adaptarse al medio.



En este pasaje a la educación formal, se insertaron históricamente múltiples disciplinas, entre las cuales destaca, por su “juventud escolarizada”, el diseño. El lugar que el diseño ostenta actualmente en la educación ha supuesto un proceso de generalización progresiva de sus modalidades de enseñanza y de la forma de lograrla. En muchas de las reflexiones que se han llevado a cabo para sustentar su escolarización del diseño se encuentran importantes consideraciones psicológicas, pedagógicas y filosóficas.

Es relevante comprender por un lado los referentes pedagógicos, compartidos por la psicología educativa para interpretar los filosóficos, en virtud de que los primeros proporcionan los elementos para observar al estudiante, el proceso de aprendizaje y la situación de aprendizaje, y los segundos son el sustento que argumenta y valida cada uno de estos dominios.

La óptima enseñanza del diseño, como de otras disciplinas, requiere el dominio de tres áreas: conocimiento y habilidades conceptuales, de enseñanza y de toma de decisiones. Es por ello por lo que llevamos décadas cuestionando los métodos más eficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño, y las formas en que se aprende lo que se aprende. Las visiones del alumno, del docente y la metodología han sido amplias y con posturas contrastantes y las teorías de la enseñanza del diseño no terminan, y no lo harán, no hay una teoría magna o permanente, se encuentran en oportunidad de ser reestructuradas o enriquecidas para fortalecer este ámbito educativo, sin embargo, una de las características fundamentales de la pedagogía del diseño es su naturaleza multiparadigmática con visiones filosóficas diferentes.

Un paradigma constituye una forma categórica de percibir la realidad desde una determinada comunidad de conocimiento, posee una estructura definida compuesta de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos, criterios metodológicos y formas de aplicación a la realidad, para transformarla. En el caso de los paradigmas pedagógicos del diseño, cada uno propone una manera diferente de concebir la tarea de diseñar y el discurso educativo en todos sus procesos y dimensiones.

1.1 LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO BAJO TÉRMINOS CONDUCTISTAS

Dentro de los paradigmas vigentes de la disciplina, el que se ha mantenido durante más años y por tanto de mayor tradición dentro del diseño, es el denominado conductista. Es uno de los que ha generado más proyecciones de aplicación en la enseñanza del diseño. Por ello, una de las dimensiones de la disciplina, que más se ha visto desarrollada por la presencia del paradigma es la técnico- práctica.

Este paradigma está basado sobre todo en la concepción de la hipótesis de extrapolación-traducción surgida del denominado análisis conductual aplicado a la educación, sustentado en los principios de la investigación básica conductista, obtenidos en escenarios artificiales. Dichos principios son extraídos y traspolados a las distintas situaciones educativas del diseño.



El conductismo se inserta en la tradición filosófica del empirismo. De acuerdo con esta postura, el conocimiento es una copia de la realidad y es meramente acumulado por mecanismos asociativos. El sujeto cognoscente, en este caso, el diseñador, es un ente pasivo, una "tabula rasa", un "libro en blanco", donde se imprimen las aportaciones deterministas de lo diseñado. Según los empiristas, el origen del conocimiento radica en las sensaciones (materia prima de las impresiones del diseño), las ideas (copia directa de las sensaciones o reflejos de la realidad) y las asociaciones entre ambas (que resultan en lo diseñado), así se descarta la posibilidad de que cualquier reducto racionalista tenga una participación dinámica en la determinación de las conductas del diseñador.

Del empirismo se han heredado para la enseñanza del diseño tres de sus características: ambientalismo, asociacionismo y anticonstructivismo. La docencia del diseño es ambientalista en tanto considera que es el entorno (físico y social) el que determina las formas en que se comportan los diseñadores. El aprendizaje está a expensas del contexto y en ese sentido en un momento determinado pueden arreglarse las condiciones externas para que el estudiante de diseño modifique sus conductas en un sentido específico. En consecuencia, la concepción ambientalista extrema supone, al mismo tiempo, la noción de un sujeto cognoscente o aprendiz pasivo, receptor de las influencias externas.

El diseño asociacionista parte del punto de que relacionamos las cosas y las experiencias en la memoria, en el pensamiento y en la vida mental., simplemente porque desde nuestra experiencia original se presentan vinculadas, y debido a que, nuestros primeros encuentros con las cosas se dan a través de los sentidos, la enseñanza asociacionista del diseño se sustenta en la idea de que toda la complejidad de lo diseñado se puede reducir a las impresiones sensoriales, es decir, a los componentes elementales de la conciencia y sus relaciones con la experiencia.

En la enseñanza del diseño bajo el anticonstructivismo, el sujeto genera lo diseñado mediante la acumulación de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas.

Este paradigma es principalmente antiteórico, coherente con la epistemología empirista que le subyace. No obstante, se reconoce que se fundamenta en el modelo de respuestas a incentivos como esquema fundamental para las descripciones y explicaciones de la conducta de los diseñadores, y todas sus actitudes, por más complejas que sean, pueden ser analizadas en sus partes más elementales y asociadas fácilmente a cualquier otra clase de iniciativas, esto es la llamada equipotencialidad.

Para el esquema de este paradigma, en la enseñanza del diseño, las conductas que más interesan son las llamadas operantes o instrumentales, las cuales no son evocadas en forma automática por los estímulos antecedentes sino que tienen la facultad de ocurrir en forma deliberada. Aquí se insertan los principios del diseño paramétrico, cuyo sustento, además de los principios geométricos, es la fórmula $\text{beneficios} = +\text{ingresos} - \text{costos}$ con la idea de que el pensamiento paramétrico introduce el cambio de mentalidad entre la búsqueda de un fin formal estático y concreto, y el diseño concienzudo de los factores y las etapas que utilizamos para llegar a él. Es el empleo de algoritmos no para dibujar formas,



sino para crear posibilidades formales o familias de posibles soluciones, empleando software no como recurso de representación, sino como medio de diseño. (De Lapuerta, J.M. & Mosayebi, 2023)

También se encuentra el diseño basado en la administración de proyectos en la cual se instrumenta el esquema del PMI (PMBOK, 2021) que supone la automatización del flujo de trabajo y la conducción del ciclo de vida del objeto diseñado.

1.2 EL HUMANISMO COMO ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA DEL DISEÑO

El segundo paradigma es el humanista, un complejo mosaico de facciones dirigidas por el dominio socioafectivo y las relaciones interpersonales con aplicaciones reguladas por la extrapolación-traducción, cuyos planes y esquemas teóricos han sido practicados en el ámbito de la enseñanza del diseño, haciendo sólo ajustes inmediatos de acuerdo con dicho contexto de aplicación. La investigación pedagógica realizada desde la perspectiva de este enfoque en general está orientada a la refinación y validación de prácticas de diseño, pero escasamente a la generación de conocimiento innovador.

No obstante, el paradigma es de una importancia histórica enorme, en tanto que ha señalado las carencias de las prácticas educativas y de los campos de aplicación de otros enfoques que se han visto precisados a reconsiderar críticamente algunas de sus posturas, para ampliar sus horizontes de aplicación.

La corriente se inserta dentro de orientaciones filosóficas que se han preocupado por entender la naturaleza de la existencia humana, tales como el existencialismo y la fenomenología. De estas aproximaciones, algunos autores del paradigma han retomado algunas de sus concepciones y las han asimilado al movimiento.

Del existencialismo se ha incorporado la idea de que el diseñador crea su persona por las propias elecciones o decisiones que toma, "yo soy mis elecciones" como lo diría el propio Sartre (1937, p. 563). El diseño es entendido como una acción en libertad, independientemente de las condiciones en las que se genera. Según Morris (1966) para decirlo brevemente, los pilares de la posición existencialista pueden resumirse en: yo soy una persona electiva, incapaz de evitar elegir mi destino; soy un individuo absolutamente libre para establecer mis metas de vida; soy el agente responsable de mis propias elecciones.

La fenomenología se centra en el estudio de la percepción externa o interna que se fundamenta en el encuentro con los fenómenos o esencia de las cosas, sin ningún tipo de conceptos *a priori*, es "ir a las cosas mismas", aspirando a describirlas tal como son.

Los diseñadores se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y en esencia, desde el punto de vista fenomenológico, el diseño responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como se percibe y comprende. En este sentido, también desde la perspectiva fenomenológica, para



estudiar el proceso de diseño, es necesario comprender la problemática desde el punto de vista del docente (tal como la percibe) y no desde otro extremo (el del diseñador que lo pretende estudiar).

A partir de las concepciones de estos dos grandes sistemas filosóficos y de las teorizaciones y análisis de los psicólogos humanistas, se desarrolla un marco teórico integral en el cual se distinguen postulados fundamentales:

El énfasis holista del diseñador humanista lo distingue claramente de otras posturas atomistas y reduccionistas. Para explicar y comprender el diseño, debemos estudiar éste en su totalidad y no fragmentarlo en una serie de procesos reflexivos.

Un diseñador ha de interesarse en forma natural hacia su autorrealización como una tendencia autoformativa que le conducirá a autodeterminarse, autorrealizarse y trascender, porque vive en relación constante con otros y esto constituye una característica inherente de su naturaleza.

El diseñador debe ser consciente de sí mismo y de su existencia y estar facultado para dilucidar, con libertad y conciencia para tomar elecciones y decisiones propias, ya que es su cometido actuar como profesional activo y constructor de su propia vida.

Todo diseñador está comprometido con la intencionalidad. Los actos volitivos se reflejan en sus propios diseños; a través de las necesidades y propósitos, estructura una identidad personal que lo distingue de los otros.

En el paradigma humanista se encuentran las teorías pedagógicas del diseño generalizador integrado que consiste en fusionar conceptos, variables o elementos divergentes para generar una totalidad (Rivas & otros, 2009, pp. 180-190) incorporada y completa; es un esfuerzo consciente para establecer un orden significativo (Papanek, 2014) y el diseño centrado en el usuario, en el que la utilidad y funcionalidad ergonómica se antepone a la forma de lo diseñado, eliminando excesos poéticos o estéticos (Norman, 2004, p. 75).

1.3 COGNITIVISMO, UNA ALTERNATIVA A LA VISIÓN CONDUCTISTA

Si bien el paradigma conductista, revisado anteriormente, es el que más antigüedad y tradición ha tenido en la enseñanza del diseño, el tercer paradigma cognitivo del procesamiento humano de información es uno de los más fuertes y, sin lugar a duda, ha desplazado al primero en las décadas más recientes.

El paradigma pedagógico cognitivo se encuentra regulado por la hipótesis de interdependencia-interacción, con lo cual produce un conocimiento de autogestión y genera un número creciente de líneas de investigación dentro del ámbito educativo del diseño. De este planteamiento emana el denominado diseño instruccional que supone una planificación sistematizada la cual contiene valoración de necesidades, desarrollo, evaluación, instrumentación y mantenimiento de planes y programas (Belloch, 2013).



Asimismo, surgen modelos como los de Rasmussen (2008) y Endsley (1995) basados en el dominio de sistemas y programas complejos de diseño que se organizan con base en etapas de toma de decisiones: activación, observación, interpretación, evaluación, selección de objetivos y ejecución. La denominada “consciencia de la situación” es una característica igualmente importante en campos complejos, dinámicos y de riesgo en los que hay que percibir señales sutiles, situaciones cambiantes y elementos de conocimientos especiales.

El enfoque del procesamiento de información vio la luz desde la década de los sesenta, cuando surgieron trabajos e investigaciones de naturaleza seminal, en el campo de la cognición. Podemos decir que dichos esfuerzos devinieron de tres campos, que se consideran antecedentes inmediatos de este paradigma, a saber: la lingüística, la teoría de la información y la cibernética, en particular, el ámbito de la tecnología digital.

Algunos han nombrado a este movimiento la "revolución cognitiva", y es posible afirmar que, constituyó un auténtico cambio de paradigmas en el sentido kuhniano. Además de los factores indicados, hay que reconocer otras dos situaciones históricas y exógenas que crearon una atmósfera propicia para el desarrollo de este paradigma en el seno de la pedagogía del diseño: la importancia de la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones y la informática, y el clima de crítica y desconfianza hacia el paradigma conductista con la impugnación directa de sus concepciones epistemológicas y metodológicas subyacentes, basadas en el positivismo.

Se ha desarrollado un considerable número de investigaciones e información teórica sobre las distintas facetas de la cognición en el diseño, entendida como la adquisición, organización y uso del conocimiento (Neisser, 1982), inspirados en la metáfora del ordenador, según la cual, éste es una instancia de los sistemas de procesamiento de información, a la cual pertenece el proceso de diseño. Por ello, este paradigma no es una aproximación monolítica, ya que existen actualmente varias corrientes y tradiciones desde su enfoque.

Las aplicaciones e implicaciones hacia el campo de la educación de este paradigma han sido de igual modo múltiples y ricas, a partir del planteamiento de la denominada psicología instruccional (Glaser, 1982). Ésta ha sido concebida como puente entre la psicología cognoscitiva y el campo de la educación, por tanto, es una propuesta regulada desde la interdependencia y la interacción. Actualmente, constituye una de las aproximaciones con mayor potencialidad heurística y prescriptiva dentro de la psicología educativa y la pedagogía del diseño.

Este paradigma se inserta dentro de la gran tradición racionalista en filosofía, otorgando primacía a las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes, en fin cualquier tipo de cognición) sobre los hechos externos durante el proceso del conocimiento.



1.4 LA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA COMO HORIZONTE DE ENSEÑANZA DEL DISEÑO

El comportamiento del diseñador no es regulado por el medio externo, más bien, lo es por las representaciones que elabora o construye. El diseñador es un sujeto activo, cuyas acciones dependen en gran parte de los modelos mentales que elabora como resultado de sus relaciones con el entorno físico y social; deja así de ser una tabula rasa, que acumula impresiones sensoriales por asociación, estructurar sus ideas sobre la realidad. Aquí el diseñador sistematiza sus percepciones, profundiza racionalmente en ellas dentro de su sistema cognitivo general, y elabora posteriores interpretaciones para resolver los problemas.

Recientemente, dentro del paradigma del procesamiento de información, una gran cantidad de teóricos ha declarado una postura constructivista en sus planteamientos sobre cómo el sujeto conoce los fenómenos externos e internos. De acuerdo con esta concepción, el diseñador poseería una organización interna de circunstancias y experiencias que reelabora en función de los intercambios con el exterior, y a partir de esta organización interna de estructuras, esquemas, reglas, etc., interpreta y resignifica continuamente, en forma dinámica, la realidad, a través de lo diseñado.

Este es el paradigma constructivista, uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y, al mismo tiempo, de los que más impacto ha causado en el ámbito del diseño.

El constructivismo puede catalogarse, como en el caso del paradigma cognitivo, inserto en la perspectiva de interdependencia, y sus argumentos más recientes se ubican en la escuela de Ginebra que abarca desde los estudios de Saussure y Piaget hasta Bovet y Flournoy, con una postura interaccionista.

A diferencia de los empiristas, los constructivistas otorgan al diseñador un papel activo en el proceso del conocimiento. Suponen que la información que provee el medio es importante pero no suficiente para que el sujeto conozca. Por el contrario y de acuerdo con los racionalistas, consideran que la información provista por los sentidos está fuertemente condicionada por los marcos conceptuales que de hecho orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos.

Estos no son producto ni de la experiencia sensorial (como podrían afirmarlo los empiristas), ni son innatos o *a priori* (como lo establecen algunos racionalistas), sino que son construidos por el diseñador cuando interactúa con los objetos físicos y sociales, lo cual supone un tipo de realismo crítico, posición metodológica que resalta el hecho de que “la estructura social depende de la actividad humana” (Hausman, 1998, pp. 185-213) con relaciones causales genuinas.

Una categoría fundamental para la explicación de la construcción del conocimiento son las acciones físicas y mentales que realiza el diseñador frente al objeto diseñado. Al mismo tiempo el objeto también “actúa” sobre el diseñador o “responde” a sus acciones, promoviendo en éste cambios



dentro de sus representaciones. Por lo tanto, existe una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

El diseñador transforma al objeto al actuar sobre él y al mismo tiempo construye y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin. El sujeto conoce cada vez más al objeto, en tanto se aproxime más a él, por medio de los recursos y conocimientos que posee, crea una representación cada vez más acabada del objeto. En la enseñanza del diseño, se encuentran basadas en este paradigma, teorías pedagógicas como el diseño integral la cual tiene como ejes al ser humano y el espacio y considera la disciplina como una actividad al servicio de la comunidad de la que es responsable; o la visión de gestión estratégica, según la cual, el diseñador deja las ejecuciones operativas, lineales y repetitivas, para formarse como director de procesos proyectuales, es una visión más ejecutiva que implica al diseño colaborativo.

1.5 VISIÓN SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO

El **paradigma sociocultural** es, en comparación con los anteriormente revisados, el de menos tradición en el campo educativo. Sin embargo, las proyecciones del paradigma, al contexto formativo del diseño, están en pleno desarrollo, por lo que es posible pueden hacerse algunos breves señalamientos en torno al mismo.

En primer término, el paradigma ha establecido lazos estrechos con el paradigma cognitivo, como resultado del movimiento pedagógico de los años sesenta que redescubre a Vygotsky. Los vínculos con el paradigma cognitivo y la naturaleza propia del paradigma, en tanto estudio de los procesos cognitivos y de las influencias escolares y culturales, hacen promisorio su intervención en el campo psicoeducativo del diseño. Las influencias filosóficas más fuertes provienen del materialismo dialéctico y sus categorías: esencia y fenómeno, causa y efecto, necesidad y causalidad, lo histórico y lo lógico, contenido y forma, posibilidad y realidad, singularidad y universalidad y lo abstracto y concreto.

El problema del conocimiento entre el diseñador y lo diseñado se resuelve con el planteamiento interaccionista dialéctico, en el cual existe una relación de influencia recíproca; a esta interacción en doble dirección Yaroshesvky (1979) le llama actividad objetual, puesto que transforma al objeto (la realidad) y al portador mismo de la actividad: al diseñador.

En la actividad objetual, lo diseñado, se materializa desarrollando prácticas histórico-sociales, dados los procesos de producción. En este sentido, existe una transformación dialéctica respecto a las teorías que entienden a la actividad del diseño como una pura adaptación individual, hacia una concepción donde lo diseñado se concibe como una práctica social sujeta a las condiciones e influencias histórico-culturales que incluyen las herramientas y los signos



El paradigma sociocultural está esquematizado en líneas muy generales, y a juicio de algunos está aún inacabado, sin embargo, ha tenido gran influencia en la enseñanza del diseño, generando esquemas como el diseño sustentable (Vilchis, 2012), estructura de pensamiento alternativa que deja la complacencia del cliente por un orden lógico y ético; el *design thinking* (Plattner, 2014) que se enfoca en valores humanos, la colaboración radical, la consciencia del proceso y la validación de las ideas y el necesario vínculo entre el pensamiento y la acción; o el diseño de transición que pugna por pasar de los esquemas de enseñanza basados en la teoría de cómo se diseña algo para llegar a la teoría del diseño en sí y partir de las abstracciones conceptuales que realmente argumentan la praxis (Ramírez, 1997).

En estas opciones, el diseñador siempre conoce en función de sus marcos asimilativos, y en este sentido se dice que tiene referencia de lo que puede conocer en un momento relativo de su desarrollo. De igual manera se desprende de estas premisas que nunca existe un nivel de discernimiento donde ya no se puede conocer más de lo diseñado, sino que siempre se le puede entender todavía más. Cualquier nivel de consciencia en un momento determinado es simplemente un estado de equilibrio efímero, abierto a estadios superiores de razón e intuición.

2 CONCLUSIONES

Una de las conclusiones de esta reflexión, es que, a pesar de que hemos ubicado las teorías contemporáneas de la enseñanza del diseño, éstas no están sustentadas en la filosofía actual, más bien se refieren a reflexiones que ubican sus inicios en la primera mitad del siglo XX, lo cual obliga a una reconsideración de este fenómeno tan peculiar.

Hay grandes ausencias filosóficas y pedagógicas en la enseñanza del diseño, sólo menciono cuatro de las más influyentes en la última década: la teoría del actor-red de Bruno Latour según la cual, los hechos y valores, la ciencia y la política, la naturaleza y la cultura deben interactuar en la intervención y transformación de toda la realidad; la teoría de las esferas de Peter Sloterdijk quien reclama una constitución común para el hombre, la máquina y la naturaleza en una comprensión más clara de las estructuras básicas de aquello en que consiste la existencia humana; la teoría de la cultura libre de Pierre Bourdieu para quien todo universitario debería tener acceso a todo hacer y saber sin desventajas sociales (Bourdieu, 2005, pp. 23-41), y la teoría del mundo líquido de Zygmunt Bauman (2017) quien a partir de la idea de que el hoy se caracteriza por la volatilidad, manifiesta que, la esencia de la idea de educación, tal como se ha concebido a lo largo de la modernidad, con esquemas preestablecidos, se ha venido abajo. La naturaleza de la sociedad actual desfasa los viejos principios de aprendizaje, concebidos en un mundo perdurable en el que la memoria era un activo positivo.

En un mundo desregularizado e imprevisible los objetivos de la educación ortodoxa tienen un encaje lleno de dificultades. Los hábitos consagrados, las costumbres arraigadas, los marcos cognitivos



sólidos o el elogio de valores estables se convierten en impedimentos. El mercado del conocimiento ya no pide lealtad a largo plazo, vínculos duraderos o compromisos irrompibles. En el mercado abierto y desregulado puede ocurrir cualquier cosa y el éxito puede ser una derivada que nada tenga que ver con el esfuerzo educativo y que quizá no vuelva a repetirse. Grandes estrellas del firmamento mediático como Steve Jobs, Jack Dorsey, el inventor de Twitter, o Damien Hirst, ídolo del BritArt, han pasado por la experiencia del abandono escolar. En la sociedad de la información, el conocimiento se presenta en forma de cascada de datos e informaciones que con demasiada frecuencia, fragmentarios e inconexos. Cuando la cantidad de información tiende a aumentar y se distribuye a una velocidad cada vez mayor, la creación de secuencias narrativas se vuelve, como afirma Bauman, cada vez más difícil. La “cultura líquida moderna” ya no es una cultura de aprendizaje, es, sobre todo, una “cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido.”

Todo lo anterior lleva a la deducción de que la omisión de la filosofía en los esquemas del diseño, tanto en los sustentos pedagógicos como en los contenidos educativos, ha formado una considerable oquedad pedagógica y epistemológica que estamos obligados a revisar.

Frente a los múltiples desafíos que impone la Educación Superior en nuestros respectivos países cabe preguntarse cuál es el rol que debe asumir la enseñanza del Diseño y la propia Universidad frente a la realidad de la sociedad en sus más variados desafíos: economía, educación, salud, pobreza, recursos naturales, producción, tecnología, ciencia e investigación, junto a los desafíos de la formación de los futuros dirigentes, dilucidar la proyección en el corto, mediano y largo plazo de los principales desafíos por superar y todo lo que conlleva el rol y los objetivos de la educación profesional.

Ambos aspectos, el rol de la educación superior y el sentido de la disciplina son materias inherentes al proceso de desarrollo tan esperado en nuestras naciones. Debemos ser actores importantes en estos procesos y para esto es necesario estar en el debate y hacernos responsables desde nuestros espacios de construir una mejor sociedad y otorgar mayor calidad de vida a la propia sociedad. Las Escuelas de Diseño debieran orientar a sus estudiantes en relación con estos temas desde la Sociología, Antropología, Etnografía y Cultura en general. El cómo los estamos haciendo debe ser materia de reflexión e intercambio que enriquezca nuestros encuentros y aportes.

No debemos olvidar que el diseño y lo diseñado constituyen un patrimonio para las futuras generaciones. El Diseño es una expresión fidedigna de la propia identidad y un aporte extraordinario a la vida social, económica y cultural, por ello debemos considerarnos, docentes y estudiantes, como integradores de un pensamiento disciplinar que anima al diseño globalmente.

Si tenemos verdadera conciencia de la importancia como patrimonio y caudal de valores de la disciplina, lo debemos hacer crecer y buscar la fórmula para seguir rescatando sus antecedentes y sumarlos como memoria a la enseñanza. Todo patrimonio debe ser investigado y como tal entendido, descifrado o simplemente conocido para su real interpretación y utilización de la actual y de las futuras



generaciones. Es en esta tarea donde nos miraremos a futuro, como un espejo que nos permitirá vernos a nosotros mismos y permitirnos los cambios en una acción permanente en favor de la sociedad.

Sabemos que hay más de 600,000 alumnos que estudian Diseño en América Latina, ellos se merecen un mejor futuro, son estos estudiantes los portadores de nuestros propios esfuerzos y de quienes nos precedieron. No desperdiciemos las oportunidades de contribuir con experiencia y conocimientos a las nuevas consideraciones pedagógicas del diseño en todas sus ramas y especialidades, generemos conocimiento, pensemos en la transdisciplinariedad, en el trabajo colaborativo, en la movilidad estudiantil, en el intercambio de ideas, en el diseño basado en proyectos y en todas las semillas que se tienen en diferentes coordenadas de nuestro continente, que aportarían a las reconsideraciones sobre la enseñanza de una disciplina tan noble, relevante y significativa en el mundo contemporáneo: el diseño.



REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2017) *Sobre la educación en un mundo líquido*. México: Paidós
- Belloch, C. (2013) *Diseño Instruccional*. España: Universidad de Valencia. Unidad Tecnológica Educativa.
- De Lapuerta, J.M. & Mosayebi, Elli (2023) *Qué es el diseño paramétrico*. *MCH: Máster en Ciudad y Vivienda*. España: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid
- Endsley, M. R. (1995) Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems. *Human Factors. The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*. USA: SAGE, 37 (1), marzo, 32-64.
- Glaser, R. (1982) Instructional Psychology, Past, Present and Future. *American Psychologist*. 37 (3), pp. 292-305
- Hausman, D. M. (1998) Problems with Realism. *Economics and Philosophy*. Londres: Cambridge University Press. 14 (2), pp. 185-213
- Morris, V. C. (1966) *Existentialism and Education*. Nueva York, 1966.
- Neisser, U (1982) *Procesos cognitivos y realidad*. Madrid: Marova
- Norman, D.A. (2004) *Emotional design. Perché amiamo (o odiamo) gli oggetti della vita quotidiana*, Milán: Apogeo
- Papanek, V. (2014) *Diseñar para un mundo real: ecología humana y cambio social*. España: Pollen
- Pierre Bourdieu, P. (2005) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, pp. México: Siglo XXI
- Plattner, H. (2014) *Bootcamp Bootleg design Thinking Toolkit*. USA: Institute of Design at Stanford.
- PMBOK (2021) *A Guide to the Project Management Body of Knowledge. PMBOK GUIDE*. USA: Project Management Institute
- Ramírez, J. L. (1997) La teoría del diseño y el diseño de la teoría. *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad* No. 6, <http://www.ub.edu/geocrit/sv-70.htm>
- Rasmussen, R. (2008) When you build in the World, you build in your Mind. Lockwood, Th. & Walton, Th. (eds.) *Corporate Creativity. Developing an Innovative Organization*. USA: Allworth Press, 2008
- Rivas E., V. & otros (2009) El proyecto integrador como proceso investigativo en el aula. *Actas de Diseño*. Buenos Aires: Universidad de Palermo. 4, (7) julio, pp. 180-190.
- Sartre J. P. (1937) *L'Être et le Neant*. Paris: Gallimard.
- Vilchis, L. C. (2012) *Variables de la sustentabilidad en el ámbito del Diseño Gráfico*. México: UAEMEX
- Yaroshesvky, M. G. (1979) *La psicología del siglo XX. El desarrollo de la psicología y sus problemas teóricos*. México: Grijalbo