

# **Consideraciones Conceptuales para la enseñanza del Diseño Gráfico; hacia una Epistemología de la Enseñanza del Diseño Gráfico.**

Arq. Elsy Zavarce

*Profesora asociada de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, elsyzavarce@hotmail.com*

## **Resumen**

La enseñanza del diseño gráfico requiere el desarrollo de consideraciones teóricas fundadas en una propia epistemología, que supere la simple resolución de problemas y la instrumentación para realizar formatos. La investigación documental y la evaluación de las experiencias docentes han arrojado consideraciones teóricas en el diseño de sus estrategias docentes. Se concluye en la necesidad de ampliar la discusión sobre los aspectos que definen la enseñanza del diseño gráfico, incorporando el pensamiento complejo, ético, sistémico, singular y dinámico, proponiendo como avance de la investigación los siguientes ejes conceptuales: el diseño gráfico como acto comunicativo, la orientación fundada en la pertinencia social, el diseño como proceso y acontecimiento, el diseño gráfico como disciplina que conjuga saberes: multidimensionales, complejos y totalizadores, la temática transdisciplinar en las estrategias docentes y el diseño como práctica reflexiva.

## **Palabras claves**

Diseño Gráfico, enseñanza, pensamiento complejo.

## Introducción

El nuevo milenio se ha iniciado con incertidumbres y relativismos, muy diferente al ambiente del siglo pasado cuando la idea del progreso colmaba el intelecto moldeando todas las formas de acción.

Luego de superados los antagonismos entre funcionalistas y formalistas, ambiente en que nos formamos los de mi generación, el aire de “todo vale” nos ha dejado sin ideologías, utopías y visiones.

Actualmente un diseño de sobrevivencia parece dominar la enseñanza en nuestra región, donde la instrumentación es lo importante, los mecanicismos y utilitarismos dominan los procesos y donde las referencias son las tendencias del mercado o “x” moda.

Las nuevas ciencias humanas, el pensamiento complejo, el constructivismo están señalando importantes aspectos que deben ser valorados en la formación y acción del diseñador, al mismo tiempo que señalan caminos para desarrollar una epistemología propia para el diseño y su investigación.

Una epistemología que sea, con conciencia, inspirado en el pensamiento de Morin (2000). Lo cual significa, en el diseño, sujetos, no sólo objetos y espacios, reconocer la interdisciplinaridad y complejidad de los procesos de diseño, el compromiso social, eticidad, actuación local con enfoque global y creatividad en función de esto. Un diseño sinónimo de lo antro-po-ético y antro-po-estético, y donde se propone el proceso de diseño, como constructor de saberes significativos de los aprendizajes y el conocimiento.

En este sentido, la reciente apertura en la región zuliana, Venezuela, de estudios universitarios en carreras como el Diseño Gráfico, y la proliferación de especialidades del diseño, requiere la discusión teórica de los aspectos que determinan su enseñanza. La experiencia docente ha detectado varios problemas en la práctica de la enseñanza del diseño gráfico: mecanización de las respuestas de diseño, producto de una excesiva confianza a la tecnología; reducida definición de la actividad del diseño al referirse a éste sólo como confeccionador de soportes: afiches, vallas, logos, libros, etc.; carencia de contenidos teóricos y orientaciones docentes que permitan una correspondencia estructural y coherente entre objetivos curriculares y la enseñanza del diseño gráfico, y priorización de la expresión personal del alumno sobre las necesidades comunicativas de la sociedad, entre otros.

La investigación documental y la evaluación de las experiencias docentes han arrojado consideraciones teóricas en el diseño de las estrategias de enseñanza, especialmente las de las prácticas del taller que forman parte del eje de integración en la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) de La Universidad del Zulia (LUZ). Incorporando el pensamiento complejo, ético, sistémico, singular y dinámico, se propone como avance de la investigación los siguientes ejes conceptuales: el diseño gráfico como acto comunicativo, la orientación fundada en la pertinencia social, el diseño como proceso y acontecimiento, el diseño gráfico como disciplina que conjuga saberes: multidimensionales, complejos y totalizadores, la temática transdisciplinar como estrategias docentes, y el diseño como práctica reflexiva.

## **Consideraciones teóricas para la enseñanza del diseño gráfico**

### **a. El diseño gráfico como acto comunicativo**

Señala García (1994:3) en el proyecto de creación de la EDG: “El diseño gráfico es una disciplina proyectual en el área de la comunicación visual. Posibilita la expresión mediante

imágenes que persiguen un alto nivel estético, adecuado a las restricciones que imponen medios y usos”.

Prosigue la definición de diseño gráfico en sus fundamentos epistemológicos, precisando que es una especialidad con las características de: **visión** o saber anticipador; **contingente** y **situacional**, al resolver problemas individuales en un determinado espacio y tiempo; **complejo**, al ser una acción que valoriza y sintetiza diferentes variables (económicas, sociales, políticas, estéticas, culturales, tecnológicas y ambientales). Asimismo, **especializado**, puesto que supone el conocimiento teórico, histórico, estético y técnico de medios de expresión y de producción para su realización.

Con el fin de entender la razón del diseño gráfico, es necesario pensar en función del **acto**, más que en el objeto o el proceso para lograrlo; según Frascara (2000:26): “el diseñador gráfico diseña un evento, un acto en el cual el receptor interactúa con el diseño y produce comunicación”. Se hace necesario, entonces, profundizar el análisis del objetivo de esta disciplina, como es el diseño de situaciones comunicacionales (Frascara, 2000), y señalar algunos conceptos de lo que significa la comunicación.

Según Heidegger (1993:181) en la “... comunicación se constituye la articulación del ‘ser uno con otro’ compresor. Ella despliega lo que hay ‘común’ en el coencontrarse y en la comprensión del ‘ser con’”. Es así que la comunicación es coexistencia, puesto que el ‘ser ahí con’ es esencialmente en el coencontrarse y en el cocomprender.

Dewey (citado por Abbagnano, 1994:187) afirma: “los hombres forman una comunidad porque se **comunican**, esto es, porque pueden participar recíprocamente de sus modos de ser, que de tal manera adquieren nuevos e imprevisibles significados”. Como fenómeno, podemos entonces afirmar que el diseño gráfico posibilita las relaciones entre los seres

humanos: **ayuda a la coexistencia, coparticipación y comprensión de los hombres.** La importancia del diseñador gráfico radica, pues, en **ser articulador y facilitador de las condiciones para la vida en comunidad.**

## **b. Orientación fundada en la pertinencia social**

Señala la declaración mundial sobre la educación superior (OEI, 1998:4):

*La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo de trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente...*

Señala Morin (2000:39) sobre la pertinencia en el conocimiento: “El conocimiento de los problemas claves del mundo, de las informaciones claves concernientes al mundo, por aleatorio y difícil que sea, debe ser tratado so pena de imperfección cognitiva, más aún cuando el contexto actual de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico... es el mundo mismo”.

Continúa más adelante el mismo autor, que para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá evidenciar el contexto, lo global, lo multidimensional, y lo complejo, para promover así una inteligencia general, pues “El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse

solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos)” (Morin, 2000:44).

Es necesario que las instituciones de educación superior desarrollen valores institucionales que respondan a las necesidades del entorno; en este sentido las propuestas en el área del diseño gráfico deben ser carácter proactivo pero crítico también, para que permitan transformar el contexto en el que actúan y no se limiten a la simple resolución de problemas aislados.

### **c. El diseño como proceso**

Señala Jones (1982: XXXIII), “el cambio de la idea de ‘progreso’ (hacia una meta, un producto) a la idea de ‘proceso’ (que siempre la hay) es, sin duda, un evento primordial en el siglo XX, en todos los campos de acción”.

Al mismo tiempo, la resolución de problemas en el diseño, sólo puede ser entendida con la idea de proceso de diseño: “El diseño concita capacidades de análisis y síntesis en un proceso continuo de generación, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas parciales, inclusivos de otros problemas parciales que son formulados por contratación entre objetivos y estados parciales de solución” (Carruyo y Sempere 2002:26).

A esto podemos agregar que estos procesos se desarrollan dentro de una estructura episódica como señala La Roche (1994), en donde es frecuente la retroalimentación, aparición de periodos especulativos, sobrios, contemplativos y otros racionales en donde se conjuga actividades mentales y físicas

De esta manera el diseño gráfico como acto comunicativo y proceso, desplaza los rasgos fijos de 'objeto' a **acontecimientos**. Esto requiere "una nueva concepción del yo: una visión de uno mismo, de los demás, de la 'sociedad', pero no como cosas 'fijas', sino como seres, como relaciones, aptas para desarrollarse" (Jones 1982: XXXIII). Esto supone el desarrollo de una actitud flexible en la implementación de metodologías, integrador de diferentes disciplinas, de experimentación en la expresión visual, creatividad en la integración de las variables del diseño y sensibilidad humana.

#### **d. Enfoque constructivista**

El proceso de diseño estimula un aprendizaje por "descubrimientos", puesto que el estudiante "construye un conocimiento ajustado a sus modelos internos y a la vez ajusta éstos a la realidad" (Carruyo, 2001:38A). De esta manera, la fuente de conocimiento es "la relación interdependiente entre sujeto y objeto, en el contexto de la mediación social, en el cual el sujeto transforma su medio y modifica sus esquemas internos acomodándolos al mismo" (Carruyo, 2001:38A).

Para propiciar estos aprendizajes es importante, como estrategia de acción docente, interactuar y negociar con los alumnos el logro de metas amplias, gerenciar los subprocesos del proceso de diseño (objetivos, búsqueda de información, análisis, síntesis, evaluación de logros), en vez de la receta fija de contenido que establece el sistema tradicional.

Esto implica la aceptación y el compromiso de un nuevo paradigma en educación que conlleva, por una parte, a una serie de reflexiones sobre el ejercicio de la docencia del diseño gráfico y, por la otra, a una comprensión de los procesos cognitivos de los individuos y de sus necesidades como seres humanos.

#### **e. El diseño gráfico como disciplina que conjuga saberes multidimensionales, complejos y totalizadores**

Ya para el año 1966 Matchett (citado por Jones, 1982:159) desarrolla su método de diseño basado en dos definiciones del diseño: “a. El buen diseño es la solución óptima a un conjunto de necesidades válidas de una serie particular de circunstancias; b. El diseño significa el descubrimiento y reconciliación de los conflictos de una **situación multidimensional.**” (La negrita es nuestra).

Asimismo, Jones (1982) señala cuatro niveles de amplitud del proceso del diseño: el primero, el nivel de componentes; el segundo, el nivel de productos; el tercero, el nivel de sistemas, y el cuarto, el nivel de comunidad. Señala este autor, que el diseño tradicional se ocupa hasta el segundo nivel, en cambio los alcances del diseño moderno abarcan los sistemas y la comunidad. Es así que el diseño hoy es cuestión de sistemas (Thackara, 1988) en el marco de la comunidad y la cultura.

Estas características del diseño y la posibilidad de ser un fenómeno constructor de mejores relaciones en la sociedad, obliga a introducir el pensamiento complejo en la educación (Bravo, 1998), puesto que favorece el desarrollo de una perspectiva social crítica, aporta una dimensión ético-moral, añade el deseo de transformación del medio y, asimismo, el aprendizaje prioriza el “para qué” sobre el “qué” de lo aprendido (Rodríguez y Ramos, citados por Bravo, 1998).

Agregan, Comesaña y Suárez (2004:12), la necesidad de deslastrarse de las concepciones teóricas de la modernidad, “*cuestionadas pero no superadas... nos impone ampliar los límites de nuestro conocimiento, y penetrar las fronteras de otras disciplinas*”. En este sentido, proponen una visión multidisciplinar, en donde partiendo de tres enfoques:

filosófico, con una aproximación fenomenológica en la búsqueda del orden antológico; antropológico, para entender y reconocer la creación como acto cosmogónico, y psicológico, para reconocer *la creación como expresión y expansión del yo* (Comesaña y Suarez, 2004:11).

Para que los alumnos puedan tener respuestas complejas y totalizadoras en sus trabajos, se requiere plantear la enseñanza del diseño enfocando las necesidades del hombre como fenómenos multidimensionales. Para esto, se requiere docentes comprometidos con la enseñanza y dispuestos a ser creativos en la ejecución de la concepción de la práctica, flexibles en los procesos e integradores de conocimientos de las más amplias áreas.

#### **f. Temática transdisciplinar**

La formación universitaria tendrá como fin último la formación de ciudadanos que contribuyan a la sociedad, por lo tanto, la práctica de taller por ser el eje de integración, debe estar orientada bajo temas transdisciplinares que se ocupen de problemas de la sociedad.

En el plano de integración cognitiva o eje de composición gráfica-taller es donde se desarrolla, por excelencia, la aptitud de contextualizar los acontecimientos que interactuarán con el diseño. Así, las características de eje integrador favorecen la orientación transdisciplinaria. Al mismo tiempo que el diseño, como fenómeno obliga a redefinir las fronteras entre las diferentes disciplinas, haciendo imposible la hiperespecialización.

La transdisciplinariedad busca que las relaciones entre disciplinas trasciendan sus límites en la integración de un conjunto, con sentido orientado a interpretar la realidad y los

fenómenos; esto supone objetivos múltiples coordinados hacia una finalidad común (Tamayo y Tamayo, 2001). En este sentido, se propone la temática transdisciplinar, puesto que favorece el acercamiento con la realidad y la integración de los conocimientos.

Es necesario provocar un cambio en el enfoque de los proyectos; éstos deben traducir una visión de la sociedad como el conjunto de interacciones de roles de los ciudadanos; éstos son “al mismo tiempo, cósmicos, físicos, biológicos, culturales, cerebrales, espirituales” (Morin, 1999:40). En este sentido, el estudiante puede relacionar la teoría con la práctica, la información con el conocimiento, el conocimiento con el pensamiento y este último con la vida. Esto se logra al relacionar la experiencia diaria y determinar los diferentes roles que ejercitamos día tras día y cómo, con nuestra acción disciplinar, podemos incidir en esa realidad para mejorarla.

De esta manera, se propone la necesaria visualización de cada proyecto como acciones que pueden incidir en los fenómenos sociales y contextualizar cada problema en un marco sociológico, filosófico, psicológico y cultural. Es un enfoque del diseño con orientación al problema para la comunidad.

Reconocer, conocer y analizar la condición humana y los diferentes papeles que debemos interpretar en esta sociedad es un primer paso para luego asumir la participación y responsabilidad en la transformación por el mejoramiento de la vida social. Estos papeles o roles pueden ser: habitante de un planeta, especie individuo con género, perteneciente a un grupo familiar, vecino, habitante del mismo edificio, de la misma manzana, conciudadano, usuario de transporte público, compañero de trabajo, compañero de escuela, universitario, usuario de diferentes servicios, agente contaminante, perteneciente a una iglesia, transeúnte, amante de los deportes, el arte u otra pasión, individuo con alguna discapacidad, persona afectada por los problemas de higiene y seguridad del país, etc.

¿Cómo puede la acción disciplinar del diseñador ayudar a mejorar la realidad social e incidir en la interacción cotidiana de los individuos?

#### **g. El diseño como practica reflexiva**

En este sentido, los aportes de Schon (1992) sobre el diseño como **práctica reflexiva**, son importantes como una contribución a una epistemología de investigación de la práctica del diseño.

Schon (1992) propone un modelo formativo para la reflexión en la acción. Este modelo no puede ser aceptado desde el modelo de la racionalidad técnica, sino por los modelos constructivos de conocimiento. El autor argumenta a favor de una epistemología de la práctica, que tome en cuenta las competencias, el arte de la práctica efectiva y la reflexión en la acción. Del proceso de diseño señala como la práctica es parte de la investigación.

Hacer de la práctica reflexiva, investigación, significa el compromiso crítico ante lo que se está haciendo, responsabilidad social, dimensión humana y una visión global, multidisciplinar y multidimensional.

La epistemología de la práctica positivista, tan criticada por la posmodernidad, descansa en:

*... tres dicotomías. Considerando la separación entre los fines y los medios, la solución de problemas instrumentales puede verse como un procedimiento técnico que se evalúa en virtud de su eficacia a la hora de conseguir alcanzar un objetivo preestablecido. Considerando la separación entre el mundo de la investigación y el de la práctica, la práctica rigurosa puede verse como una aplicación a los problemas instrumentales de las teorías y técnicas basadas en la investigación, cuya objetividad y generalidad se derivan del*

*método de la experimentación controlada. Considerando la separación entre el conocimiento y la acción, la acción es solo una implementación y una comprobación de la decisión técnica (Schon, 1992:80-81.)*

En la investigación para el diseño se requiere valorar la práctica como investigación, y esto solo se puede entender dentro de los nuevos paradigmas de la ciencia. En la práctica del diseño: *“el planteamiento del problema, medios y fines aparecen formulados con absoluta interdependencia. Y su indagación es una transacción con la situación en la que el conocer y el hacer resultan inseparables”.* (Schon, 1992:81).

## **Conclusiones**

*... Los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad (OEA, 2002:2).*

La educación universitaria tiene, en la actualidad, el gran reto de educar para la formación de ciudadanos líderes en los cambios de la sociedad en este nuevo siglo. El diseñador gráfico, como comunicador debe tener el conocimiento técnico, contextual y global y la creatividad para poder informar, persuadir, educar y conmovir, con un sentido de responsabilidad social, y así **ayudar a la comprensión, coexistencia y coparticipación de todos los individuos en la sociedad.**

En consecuencia, la docencia del diseño gráfico requiere resaltar la importancia del potencial papel del diseñador gráfico, como factor que puede contribuir a la disminución de la degradación ambiental y social. Para lograr esto, se requiere trasladar el enfoque de la enseñanza del diseño gráfico del objeto a la situación comunicacional y, por lo tanto, el

diseño de estrategias docentes debe reflejar una conciencia razonada y afectiva sobre la responsabilidad social del diseñador en nuestra sociedad y la coordinación de esfuerzos a lo largo del eje que sumen hacia la construcción de saberes significativos en el estudiante.

Es así como la perspectiva sobre la enseñanza del diseño gráfico que se presenta, traduce una visión que parte de la tradición de enseñanza del diseño de la Bauhaus, pero nutrida por las investigaciones teóricas del diseño de los años sesenta, producto de la globalización y especialización del diseño luego de la posguerra, como las de Jones (1994) y Broadbent (1971), con sus importantes aportes sobre la teoría del proceso de diseño, luego de Burdek (1994) y Bonsiepe (1985), entre otros, quienes traducen una reflexión fenomenológica y ecológica de la actividad de diseño. Sin excluir las reflexiones de Thackara (1988), Baulvet (1998) y Davis (1998), quienes, entre otros, nos enfrentan al reto del diseñador de hoy, y a sus responsabilidades ante el mediatizado, telematizado y deshumanizado mundo en que vivimos.

Más allá de enfoques formalistas, funcionalistas, la investigación para el diseño se debe construir sobre una revisión epistemológica de sus procesos, un saber multidisciplinar, multidimensional, complejo y dinámico (Morin, 2002). No se trata de los métodos, sino de las estrategias de investigación y acción necesaria, para lograr un resultado asertivo, creativo, reflexivo, singular.

El enfoque del proceso de diseño, como constructor de saberes significativos de los aprendizajes y el conocimiento, se sitúa en la discusión del cuestionamiento de la ciencia y la búsqueda de nuevas racionalidades. Es una disciplina particular que debe fundarse en su propia epistemología. (Cross, 2002).

El diseño se plantea, entonces, como un fenómeno poli o transdisciplinar, sistémico, multidimensional, con una perspectiva de lo global con una actuación particular, y su enseñanza debe realizarse en función de esto.

## **Referencias**

Abbagnano, N. (1994). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México.

Blauvelt, A. (1998). *Remaking Theory, Rethinking Practice*. En Heller (ed) *The education of a graphic designer* (pp 71-77). Allworth Press, New York.

Bonsiepe, G. (1985). *El Diseño de la periferia, debates y experiencia*. México. Editorial Gili. S.A.

Bravo, E. (1998). *Algunas consideraciones sobre transversalidad curricular*. La Universidad del Zulia. Maracaibo.

Broadbent, G. (1971). *Metodología del diseño arquitectónico*. Editorial Gustavo Gili, SA. Barcelona.

Bürdek, B. (1994). *Diseño, historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Editorial Gustavo Gili. S.A.

Carruyo, A. y Sempere, M. (2002). *Anteproyecto de transformación de la Facultad de Arquitectura y Diseño*. Maracaibo.

Comesaña y Suarez, (2004). *La casa en la arquitectura. Hacia una visión multidisciplinar*. Revista de Artes y Humanidades., año 5, enero-abril # 9, 2004. UNICA, Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo.

Cross, N. (2002). *Design as a Discipline*, en The Inter-disciplinary Design Quandary Conference, 13<sup>th</sup> February 2002, Montfort University.

Davis, M. (2003). *Draft curriculum statement for experience design*. American Institute of graphic arts. N.Y: [www.aiga.org](http://www.aiga.org).

Frascara, J. (2000). *Diseño gráfico y comunicación*. Ediciones Infinito. Buenos Aires.

García, A. (1994). *Proyecto Currículum Escuela de Diseño Gráfico*. La Universidad del Zulia. Maracaibo.

Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México.

Jones, C. (1982). *Métodos de Diseño*. Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona.

Jones, C. (1984). *Diseñar el diseño*. Editorial Gustavo Gili S.A. Barcelona.

La Roche, P. (1994). *Sistema de computación como herramienta en el diseño*. Tesis de maestría. Facultad de Arquitectura, La Universidad del Zulia. Maracaibo.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Ediciones Faces. Caracas. Venezuela.

OEI, (1998). Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Biblioteca Digital OEI.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Thackara, J. (1988). *Design after modernism, beyond the object*. Thames and Hudson. New York.

Tamayo y Tamayo (2001). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores. México