

PILOTO

PRIMERA ÉPOCA NO. 5
EDITOR RESPONSABLE:
ANTONIO RIVERA DÍAZ
DISEÑO: CC&A

En esta entrega de BILD, hemos querido resaltar aspectos de la retórica que han sido tema de discusión a lo largo de su historia. Primero presentamos dos infografías que pretenden, por un lado, sintetizar la propuesta de retórica visual del Grupo μ , y por otra parte, visualizar tres planteamientos acerca de las posibles estrategias de traducción de conceptos y/o enunciados lingüísticos en tropos retóricos visuales; Además incluimos una tercera infografía que está dedicada a develar las distintas aristas teóricas de la retórica a lo largo de su historia.

Sobre la primera infografía de este BILD 5 es importante mencionar que se deriva del “Tratado del Signo Visual” del Grupo μ (1993) y, especialmente, de notas tomadas en un seminario que impartió en México uno de sus miembros destacados, Jean Marie Klinkenberg, en el año de 2010 en la UAM Xochimilco. Según expuso Klinkenberg, su Tratado vino a aportar una interpretación de sus principales categorías conceptuales, expuestas en su celebrada “Retórica General” de 1987, en el contexto de la pintura y los signos visuales, ya que, en dicha obra su argumentación se centraba en la retórica literaria; en cambio, el Tratado es una propuesta de cómo funcionan en el campo específico de los signos visuales, las categorías conceptuales de grado cero, desvío retórico, corrección, invariante

e isotopía y, para ello, Klinkenberg se vale, por un lado, de la psicología de la percepción y de la historia de la pintura la cual divide en obras figurativas con tendencia al orden y al caos, y obras abstractas con tendencia al orden y al caos; tal división le lleva a plantear dos grandes tipos de signos visuales, los icónicos y los plásticos. En este punto hemos querido ilustrar el argumento de Klinkenberg, tanto con ejemplos pictóricos, como con muestras de diseño gráfico, concretamente, con logotipos e imagotipos, a los cuales el lector puede acceder desde el propio esquema haciendo click en cada uno de los ejemplos que aparecen lingüísticamente en el esquema.

En la segunda infografía, hemos querido presentar tres posibles planteamientos acerca de las distintas rutas cognitivas que un diseñador puede realizar para visibilizar conceptos a través de tropos retóricos (Esqueda y Burke) o con base en semejanzas¹. Daniel Gutiérrez sostiene que el diseño gráfico logra aportar signaturas visibles a nuestras equivalencias invisibles y, por tanto, la retórica diseñística, cumple un rol fundamental en la construcción de comunidades de sentido en sociedades heterogéneas. Esqueda, por su parte², ahonda en las múltiples posibilidades de recorridos interpretativos que realizan los diseñadores a partir del enunciado lingüístico que ingresa a

su sistema cognitivo, de tal suerte que, con base en sinécdoques conceptuales, sinécdoques materiales, metonimias de causa por efecto, o bien, metonimias de forma, color, textura por objeto y, también, metonimias de continente por contenido o de instrumento por usuario y, sumándose a las anteriores, las metáforas de diversos tipos tales como las antropomórficas y las zoomórficas y, a las que suma el papel metafórico de la composición y el tipo de trazo, el diseñador gráfico puede crear múltiples combinaciones y propuestas semánticas. Por su parte, un tercer esquema de esta segunda infografía, se deriva del planteamiento de Marti Louw³, quien sigue muy de cerca la noción de tropos maestros de Kenneth Burke para mostrarnos cómo, en el contexto del diseño de exposiciones en museos dedicados a divulgar la ciencia, el recurso de la ironía, la metáfora, la metonimia y la sinécdoque, ayuda a visibilizar conceptos científicos abstractos provocando el deleite y el aprendizaje de los visitantes, contribuyendo así a la divulgación de postulados científicos.

Este BILD 5 cierra con una infografía dedicada a visibilizar las conceptualizaciones tan diversas que la retórica ha tenido a lo largo de su historia, las cuales van desde su denostación, como lo hace Platón, hasta propuestas que la definen

1. Daniel Gutiérrez, siguiendo a Foucault, en su libro “Apuntes Artificiales” de 2012.

2. Seguimos de cerca su libro “El Juego del Diseño”.

3. Puede leerse en extenso en su tesis doctoral, “Diseñando para el Deleite”, disponible en: <http://www.arsoptikaeditores.com.mx/sites/default/files/ArsLibers/AO-01-Dise%C3%B1ando-para-el-deleite.pdf>

como un instrumento necesario para la vida pública en una democracia. Esta heterogeneidad de concepciones se ha mantenido hasta nuestros días; no es raro encontrar opiniones que consideran a la retórica como un instrumento malévolo de persuasión y, al mismo tiempo, propuestas teóricas y prácticas que ven la retórica contemporánea como una *teckné* transversal que coadyuva a diversas disciplinas y actividades humanas a lograr sus propósitos prácticos. En esta última conceptualización estaría el diseño. Como hemos mostrado en los BILD previos, la retórica es un saber que se ejerce en situaciones y contextos particulares; es un saber de lo contingente y atiende problemas cuyas características principales son su indeterminación y la imposibilidad de abordarlos con base en premisas apriorísticas; el diseño, al igual que la retórica, cobra valor por el USUS, esto es, por la utilización de los discursos para la vida pública. Así, el diseño debe su valía al acuerdo comunitario con respecto a su utilidad, contribuyendo así a la vida cívica. El diseñador, visto desde la perspectiva retórica, debe ser alguien prudente, esto es, alguien que escucha con atención respetuosa la opinión de los Otros; asimismo debe profundizar en su formación teórica y, en el mismo giro, recibir un amplio entrenamiento práctico; debe conocer su historia, esto es, saber

quiénes son y qué han hecho los maestros diseñadores que lo han precedido y, dicho enfáticamente, los diseñadores deben respetar y comprender a las comunidades para las cuales trabajan.

Esta tercera infografía enriquece las presentadas en BILD 3, concretamente, las que se diseñaron con base en una entrevista realizada a Román Esqueda. Como puede verse ahí, habría dos humanismos, uno que se deriva de los planteamientos de Descartes y que postulan la posibilidad de existencia de verdades últimas y, un segundo humanismo, del cual se deriva la retórica y que tiene representantes insignes como Vico, donde la verdad es un logro comunitario, producto de acuerdos sociales y no de solipsismos que rinden pleitesía al razonamiento individual y aislado. Consideramos también, y cómo lo hemos planteado en la anterior entrega de BILD, que la retórica puede funcionar como un *framework* adaptable que dé cabida y cauce a la riqueza conceptual de los distintos diseños.

Con esta entrega hemos completado cinco boletines BILD. Esperemos que tanto éste como los previos, estén contribuyendo al enriquecimiento de nuestro tema de interés: el DISEÑO.

Antonio Rivera.

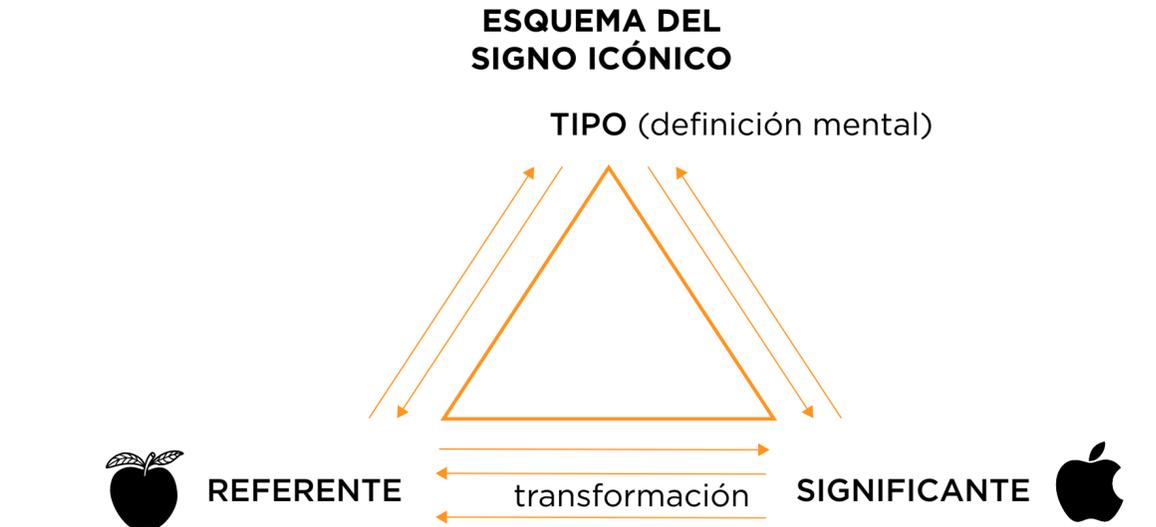


NIVEL DE DESVÍO	PALABRA	ENUNCIADO
sintaxis	metaplasmo	metataxis
semántica	metasemema	metalogismo

¿Y LA RETÓRICA VISUAL EN LA PINTURA?

REPRESENTACIÓN TENDENCIA	FIGURATIVA signos icónicos	ABSTRACTA signos plásticos
ORDEN	“Anunciación” <i>Rafael Sanzio</i>	Mondrian
CAOS	“Desastres de a guerra” <i>Goya</i>	Pollock

Y, ¿EN EL DISEÑO?



DESVÍOS RETÓRICOS VISUALES

PARADIGMA	RASGO: DESVÍO	SUPRESIÓN /ADJUNCIÓN
forma	manzana cúbica	
color	manzana morada	
magnitud	manzana miniatura	
textura	manzana con espinas	

REPRESENTACIÓN TENDENCIA	FIGURATIVA	ABSTRACTA
ORDEN	logotipo ordenado figurativo	logotipo ordenado abstracto
CAOS	logotipo caótico figurativo	logotipo caótico abstracto

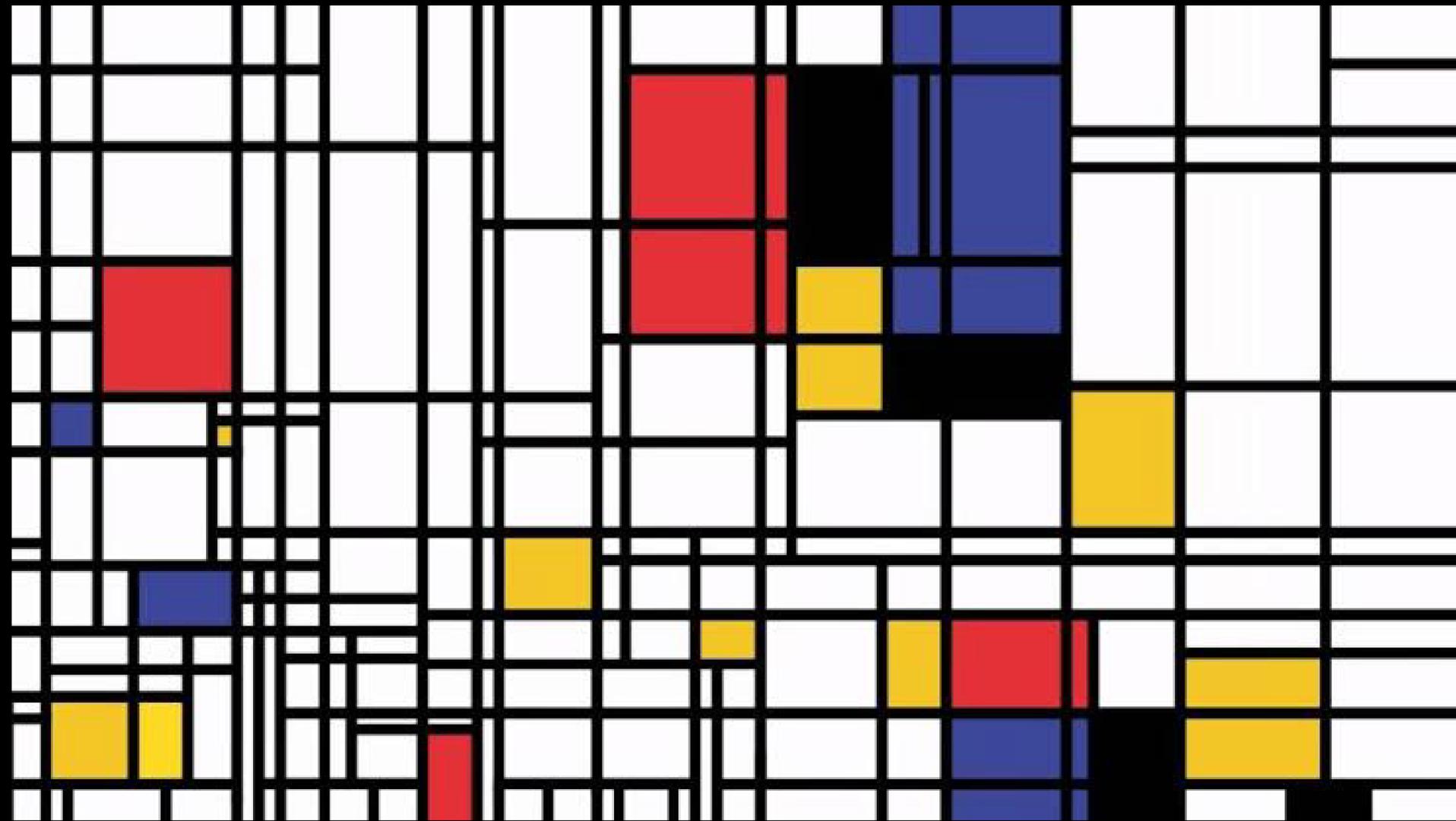
RAFAEL SANZIO
Anunciación



GOYA
Desastres de la guerra



MONDRIAN



POLLOCK



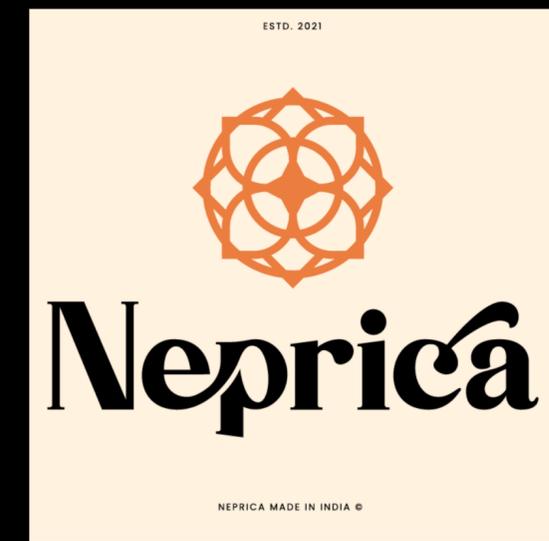
LOGOTIPOS ORDENADOS FIGURATIVOS



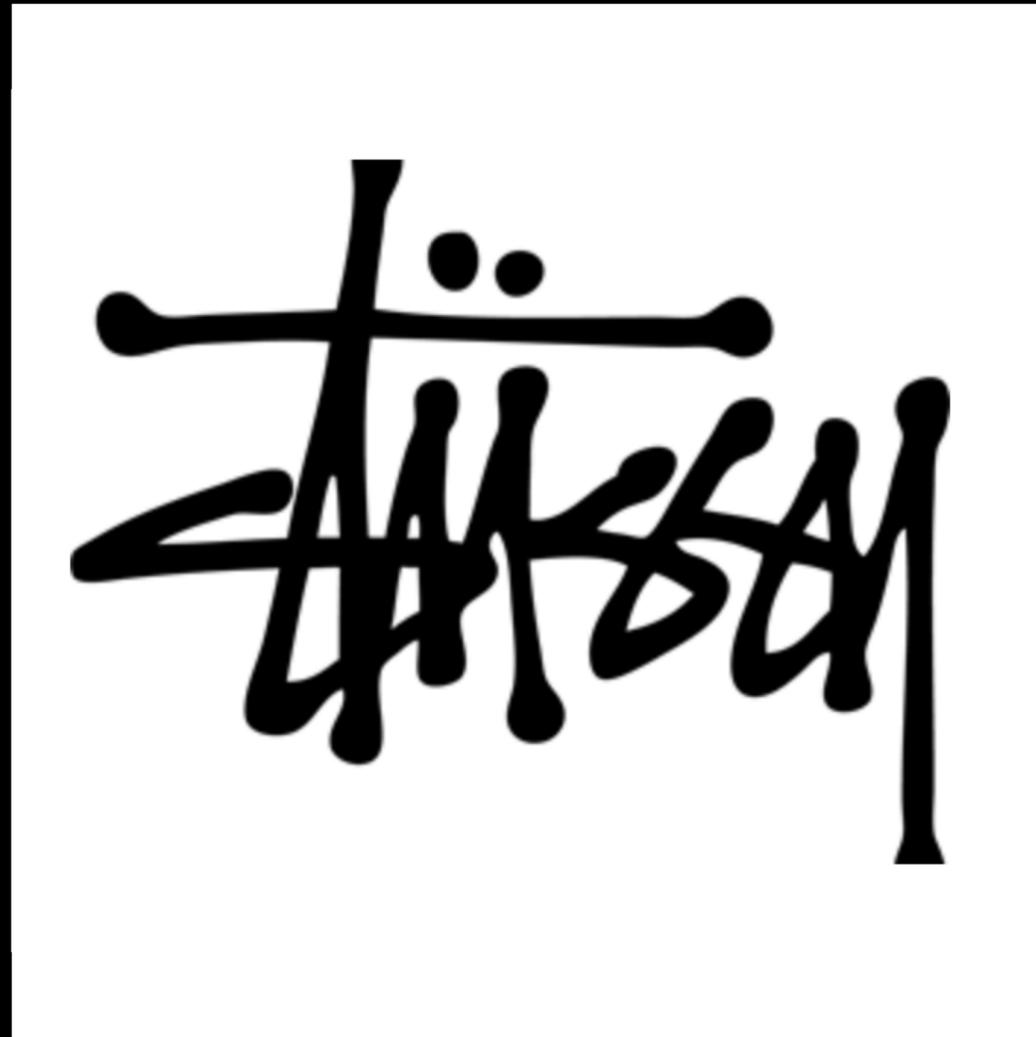
LOGOTIPOS CAÓTICOS FIGURATIVOS



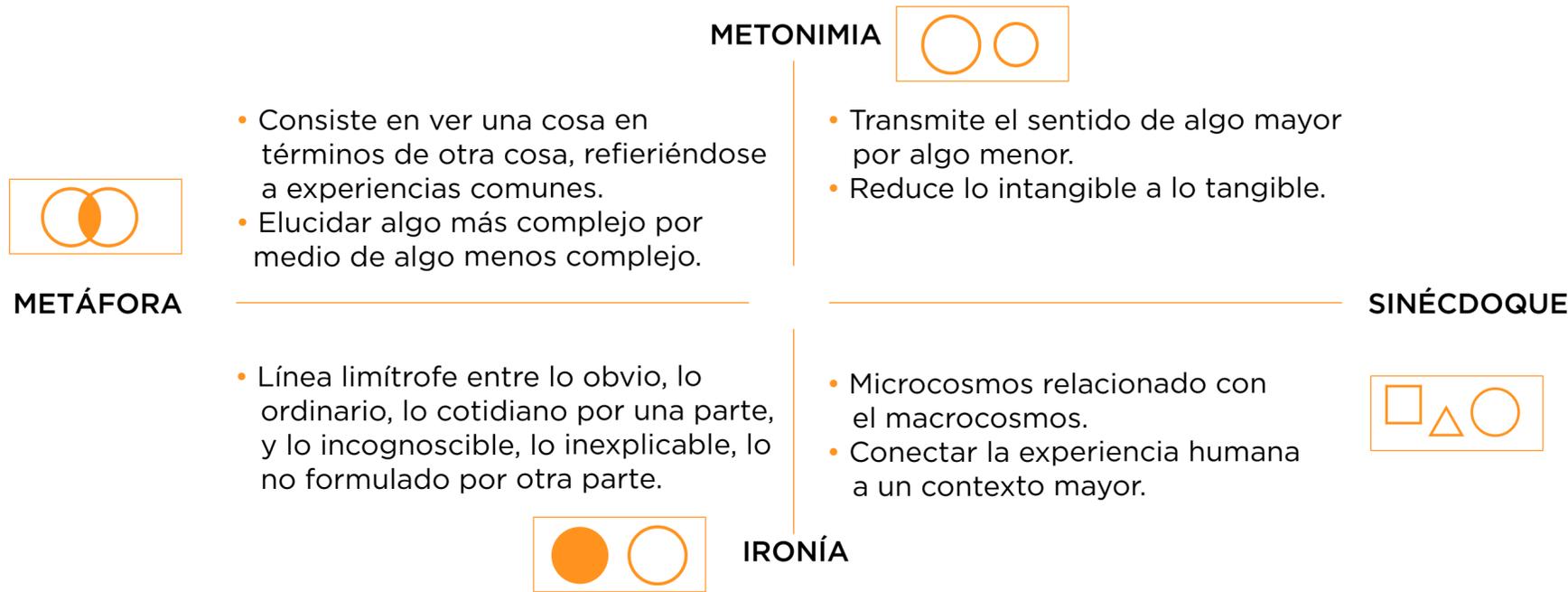
LOGOTIPOS ORDENADOS ABSTRACTOS



LOGOTIPO CAÓTICO ABSTRACTO



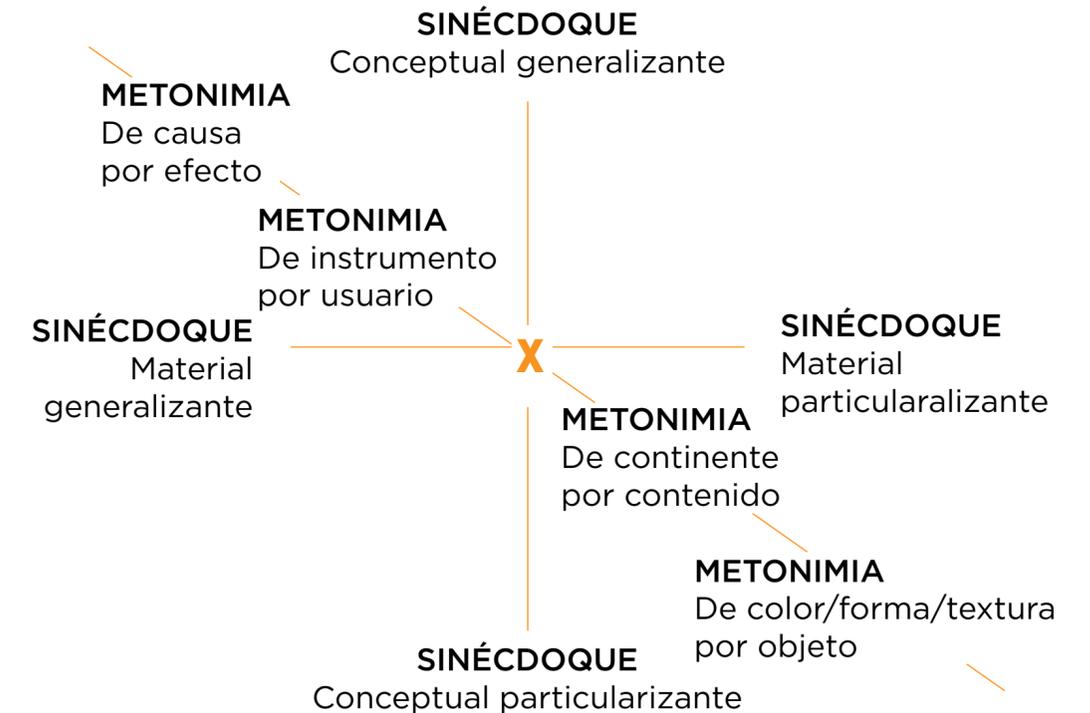
LOS TROPOS
(Según Burke)

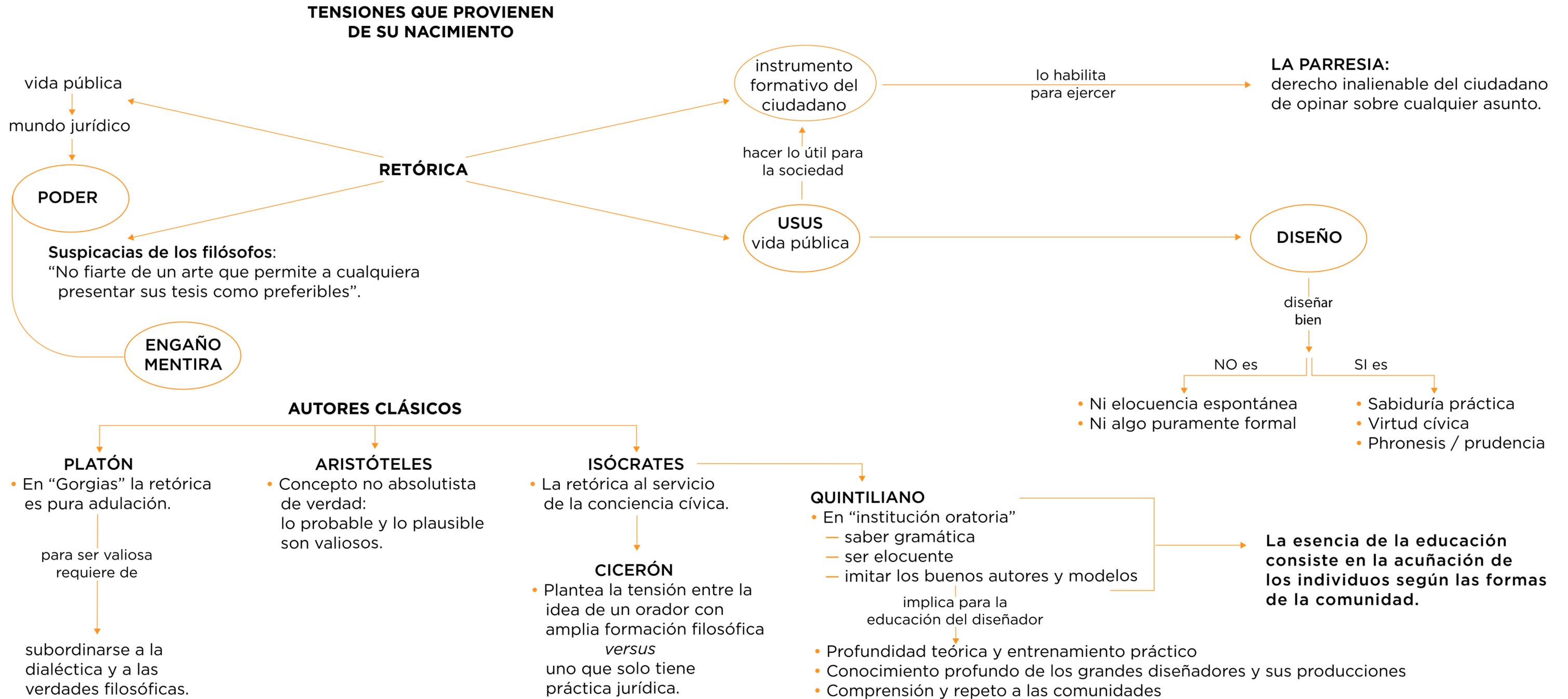


SEMEJANZAS (Daniel Gutiérrez siguiendo a Foucault)
“El diseño gráfico aporta las firmas visibles a nuestras equivalencias invisibles”.

EMULACIÓN	CONVENIENCIA	ANALOGÍA	SIMPATÍA
Proyección de lo otro lejano. Emula lo otro porque le conviene.	Relación entre las cosas que existen en un espacio y en un lugar común. La semejanza es visible por cercanía.	Localiza semejanzas entre cosas que pertenecen a campos distintos que comparten un parecido sutil.	Relación de semejanza sin suponer ni lugar, ni espacio ni tiempo. Suscita o provoca los acercamientos más distintos.

RECORRIDOS INTERPRETATIVOS
(Según Román Esqueda)





LA PRECARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO.

Notas en torno a una reinención pedagógica.

Por Luis Antonio Rivera Díaz.

Miro la imagen del Doctor Tulp y su lección de anatomía. En la escena, Rembrandt nos ayuda, involuntariamente, a sintetizar la complejidad didáctica: profesor, estudiantes, tratado, instrumentos, objeto de estudio y, sobre todo lo anterior, las miradas. ¿Hacia dónde miran los actores, a dónde dirigen sus intereses? Abusemos de la oportunidad que genera la apertura de toda obra de arte, interpretemos el cuadro desde nuestro lugar, al fin y al cabo, al hacerlo, lo actualizamos.

El empobrecimiento o precarización de la educación en general, y de la educación superior en particular, es un hecho que pocos podrían negar. En este campo, el de las universidades públicas, la disminución presupuestal con la consecuente reducción de plazas y de sueldos, la masificación estudiantil y la falta de crecimiento en la oferta son muestra de tal precarización. En este artículo, sin embargo, se señala que hay un empobrecimiento en la oferta educativa particular de los estudios de diseño gráfico en nuestro país; que éste no responde a factores fuera del control de los colectivos académicos de este campo del conocimiento, sino que se derivan de razones que tienen que ver mucho más con la manera en cómo se ha construido dicho campo, en cómo se concibe su docencia y en el modelo didáctico predominante; tal situación no se debe necesariamente a



La lección de anatomía del Doctor Nicolaes Tulp. Rembrandt, 1632

factores macro estructurales y, por ende, sí es factible generar cambios que saquen de su marasmo a este ámbito de la educación superior.

Todo juicio de valor responde a modelos o referentes que funcionan como premisas para inferir de éstas un aserto determinado y, por ende, cuando se afirma, como aquí es el caso, que existe una precarización en la educación superior del diseño gráfico, es obligado hacer explícitas tales premisas, a saber: hay un empobrecimiento ya que se concibe la educación superior desde la perspectiva de un modelo dialógico que tiene como principales agentes a profesores, estudiantes y contenidos; que se considera a los aprendizajes como construcciones sociales; que si bien, los estudios e investigaciones del diseño gráfico se han desplazado hacia lugares distintos de donde residían hace tres décadas, en cambio, la academia pareciera estancada y, observándose que las generaciones actuales de estudiantes no encuentran en la didáctica actual del diseño una oferta que corresponda a sus necesidades y proyectos; desde esta mirada, el campo educativo del diseño gráfico se ha pauperizado¹.

En un modelo dialógico de didáctica, los contenidos de aprendizaje deben funcionar como la cuestión o el centro de enfoque a partir del cual se organizan los intercambios dialógicos. Los profesores y los estudiantes deberán dialogar a partir de sus propios puntos de vista y, en ese proceso, se construye el aprendizaje. La tradición educativa del diseño gráfico posee una columna vertebral que organiza todas sus currículas o planes de estudio y que suele denominarse taller de diseño, taller de proyectos y, en algunos casos, estudio de diseño; alrededor de dicha columna se organizan el resto de las asignaturas que, esquemáticamente, se dividen en tres áreas, la de representación, la de producción y la de teoría. Trabajar en los talleres proyectuales es altamente motivador para los estudiantes debido a que ahí es claro que se van configurando como futuros profesionistas al afrontar problemas que simulan la práctica profesional. En este sentido, la pedagogía del diseño es un antecedente de los ahora multicitados modelos educativos basados en problemas o en proyectos. Sin embargo, un primer punto a discutir en este artículo es el siguiente: si bien para el estudiante el centro de interés en los talleres proyectuales es dar solución a un problema de diseño, para el profesor, en cambio, el centro debe ser el aprendizaje de los

estudiantes; si para éstos el problema que afrontan es el fin, para los profesores debe ser el medio. Por ende, cuando el diálogo se lleva a cabo y en éste los estudiantes proporcionan argumentos que sustentan sus decisiones de diseño, los profesores deben poseer una escucha atenta para identificar si el uso de conceptos especializados en la organización de dichas argumentaciones se revela en la evidencia lingüística de las verbalizaciones de sus estudiantes; en éstas, ellos manifiestan el tipo y calidad de sus aprendizajes y no necesariamente en la materialización de los proyectos. Con base en lo observado en diversos programas académicos de diseño gráfico de nuestro país, se puede afirmar que existen argumentaciones conceptualmente pobres; que la forma de hablar de los estudiantes con relación a sus proyectos escolares no se enriquece significativamente en su trayecto por el currículum, aún en aquéllos donde sí se observa una alta calidad en la resolución formal. Alumnos y profesores trabajan mucho pero el aprendizaje es pobre, esto es, la motivación y el esfuerzo del estudiante por afrontar cada proyecto, termina por ir en detrimento del aprendizaje².

Sobre lo anterior, resulta importante resaltar que el campo argumentativo del diseño, que no el de su didáctica, se ha enriquecido significativamente en las últimas tres décadas. Son indicadores de ello, la proliferación de posgrados y la consolidación de algunos de éstos, la celebración continua de congresos locales, nacionales e internacionales, la relevante ampliación de la oferta editorial de textos de reflexión teórica sobre el diseño y escritos por personas del campo del diseño; en esa dinámica de reflexión y divulgación actual, uno puede observar desplazamientos teóricos y metodológicos que dejan de enfocarse en el artefacto, la forma, el problema y el diseñador-solucionador, para mirar ahora, en primera instancia, la interfaz, el usuario, la complejidad de la problemática, en la que se inserta cada sub-problema y la agencia en la que el diseño y el diseñador colaboran³. Pero, la didáctica del diseño, pareciera detenida y atrapada en los viejos paradigmas del formalismo, el funcionalismo y el esteticismo. Por ende, es válido decir que la educación superior del diseño se encuentra estancada porque su didáctica sigue siendo estructurada por dos grandes tópicos que organizan, desde el mapa curricular de un plan de estudios, hasta las estrategias didácticas de un amplio número de profesores

1. Rivera 2018.

2. Comaprod 2017.

3. Rodríguez 2019



4. Ozuna 2012

Ex voto. Martirio de San Sebastián.

Ángel Zárraga.

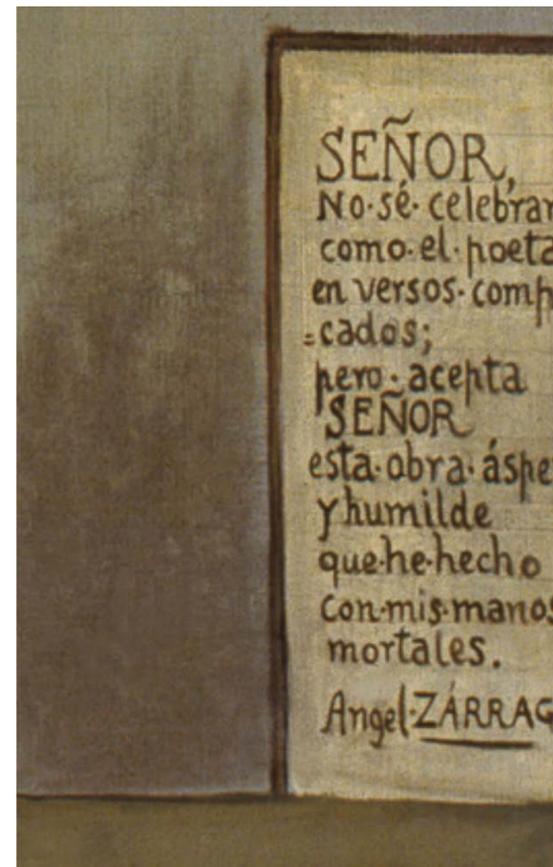
Museo Nacional del Arte, INBAL.

de los talleres proyectuales. Por un lado, está el tópico del segundo creador y por otro el que divide el hacer del pensar. El primero, heredado del romanticismo, implica que un diseñador es una persona creativa pero que actúa con base en sus intuiciones, a la manera de los artistas —en la visión del Romanticismo— crea imágenes y objetos que proceden de su genialidad y que son inexplicables⁴; el segundo, proviene de la tradición occidental para la cual el cuerpo y la mente están separados, y donde los oficios responderían al hacer corporal, tópico que es bellamente representado por un *San Sebastián* de Ángel Zárraga, a cuyos pies coloca un exvoto que a la letra dice, “Señor, no sé celebrarte como el poeta en versos complicados; pero señor, acepta esta obra áspera y humilde que he hecho con mis manos mortales”. Por ende,

si nos atenemos a lo que se puede inferir de estos tópicos, el diseño gráfico no se piensa ni se explica, se hace y, por ende, los contenidos se pauperizan.

A la vez y derivado de este marco cognitivo o *framework*, donde la constante es el pensamiento por parejas filosóficas excluyentes, se insertan con facilidad las dicotomías que separan la expresión del contenido, lo visual de lo racional, la imagen del texto. De tal suerte que, huyendo del cartesianismo de esta manera, la docencia del diseño terminó por ser más cartesiana que Descartes.

La didáctica que se deriva de lo anterior es una donde se hacen y producen imágenes, se componen buscando armonizarlas con los textos y el criterio de calidad se obtiene de cada docente. Así, el esquema didáctico de los talleres proyectuales depende del profesor como modelo y, por ende, muchos programas académicos basan la calidad de su proyecto educativo en la contratación de destacados diseñadores cuyo desempeño laboral es exitoso y sus negocios, despachos y estudios gozan de gran



prestigio. La sutileza acá es la siguiente: para la línea curricular más importante de los planes de estudio, la que se denomina como talleres de diseño o talleres proyectuales, la mayoría de los programas académicos contratan diseñadores, no profesores. Y esto nos lleva a una pauperización muy particular dentro del empobrecimiento del que trata este artículo: el borramiento de la figura del profesor. Esto es, así como se ha hecho explícita la apuesta educativa de este artículo a favor de una didáctica dialógica, ahora se hace lo propio con los profesores, a través de un zoom que se enfoque sobre cuál es el *deber ser* de ellos, en un modelo basado en el diálogo. Un profesor debe ser un profesional reflexivo, debe pensarse y auto representarse como tal. Un profesor piensa antes de hacer, piensa durante el hacer, piensa después de hacer y piensa sobre cómo pensó⁵; un profesor domina los contenidos de su materia, pero, sobre todo, los convierte en contenidos de aprendizaje; un profesor se descentra del espacio didáctico y orienta la mirada de sus estudiantes hacia los problemas de la profesión; un profesor diseña experiencias de aprendizaje y no actividades de enseñanza. Un profesor del taller proyectual posee una condición necesaria, la de ser un diseñador gráfico, pero ello no suficiente para ser profesor ya que esto implica, además de lo ya dicho, que el diseñador profesor, forzado por la necesidad de explicar a Otros, tome conciencia de la complejidad de su trabajo, ponga en claro las ideas, salga del automatismo del hacer para poder racionalizar los mecanismos propios del trabajo profesional, elaborando la síntesis teórica necesaria para socializar ciertos conocimientos⁶. Por último, un profesor es necesariamente un investigador de su campo, no es un investigador que concede un tiempo a la docencia, sino mucho más que eso: como es profesor tiene la necesidad de convertir contenidos en contenidos de aprendizaje, se pregunta por la pertinencia y adecuación de éstos con relación a los avances de la comunidad de investigadores de su campo disciplinar. Es decir, investigar forma parte fundamental del ser profesor como lo es, por ejemplo, seleccionar los recursos didácticos adecuados.

El borramiento, por tanto, es doble: por un lado, el valor de un profesor se le debe a su desempeño profesional como diseñador, pero, de otra parte, los modelos de gestión académica, mayoritariamente, escinden la investigación de

la docencia, dividiendo con claridad la función de investigación de la función de la docencia y puede darse el caso extremo, de contratos exclusivos para investigar, y contratos perfilados sólo para enseñar.

Un factor más es el siguiente. El empobrecimiento del profesor puede resultar, también, de la instauración de modelos educativos. Me refiero a aquéllos que se construyen por una burocracia pedagógica y que imponen una racionalidad técnica sobre la experiencia viva de los docentes. Tales modelos suelen ser pensados al margen de las particularidades de cada disciplina, sin considerar las biografías académicas de los profesores y excluyendo las historias gremiales. En el extremo, se generan juicios sobre el desempeño de un docente sin considerar la propia trayectoria y visión de éste; los modelos que aquí se critican, tienen como común denominador ver al docente como su instrumento y no como actor protagónico en la configuración de éste. Derivado de este factor, la evaluación de los docentes no será formativa, sino “científicamente” coercitiva.

El problema de este tipo de modelos y de su propia instalación en diversas comunidades académicas, es que el campo social y simbólico del diseño es débil. Veamos: la participación de los diseñadores en la definición de políticas públicas es, por decir lo menos, discreta; si bien la investigación sobre el diseño hecha por diseñadores se ha incrementado, su divulgación es modesta y concentrada en revistas universitarias con poca o nula circulación; el paradigma formalista e intuicionista sigue afectando la comunicabilidad de los valores de la profesión a otros actores sociales; a pesar de su innegable utilidad para el logro de muy diversos proyectos de innovación social, cultural y económica, dado su carácter de disciplina transversal, el diseño tiene poca visibilidad lo cual llama la atención y recuerda el viejo refrán, “en casa del herrero azadón de palo”. Por estas razones, entre otras, los modelos educativos colonizan sin resistencia relevante a los programas académicos de diseño gráfico y, por lo pronto, pareciera que *lo de hoy*, es enseñar diseño gráfico según el modelo educativo por competencias. ¿Se imagina el lector de este artículo, una facultad de medicina modificando “sumisamente” su modelo educativo a mandato de la burocracia tecno-pedagógica?

5. Schön 1992.

6. Fontana 2012.

Resultado de las circunstancias narradas está el empobrecimiento del estudiante. Éste suele ingresar a los programas académicos de diseño porque se auto representa como alguien ‘creativo’, hábil manualmente y ‘muy visual’; pero también ingresa porque huye de las matemáticas y la lectura. En esta lógica, la academia lo recibe ‘con los brazos abiertos’ e inicia su formación con cursos de diseño básico donde proliferan ejercicios ‘visuales’ de composición de imágenes y de texto imagen, a través de los cuales se empiezan a apropiarse del dominio de software especializado y, por otra parte, dibuja y se empieza a convertir en alguien hábil para el dominio de diversas técnicas de representación. La oferta, pues, satisface plenamente su demanda de tal suerte que no es raro encontrar egresados de carreras de diseño gráfico que después de cuatro años de formación no han leído libros y autores especializados, no han escrito un sólo ensayo académico y no poseen destrezas argumentativas que permitan fundamentar la toma de decisiones de diseño. La cuestión es cómo podrá un estudiante, así formado, responder, por ejemplo, a demandas de las sociedades en transición que requieren de diseñadores que trabajen de forma transdisciplinaria y cuya principal competencia es la de proponer innovaciones situadas, útiles, sostenibles y bajo una ética de respeto a la pluriversidad⁷.

La pregunta es, entonces, si es posible superar este estado actual de profesores, contenidos de aprendizaje y estudiantes empobrecidos; la respuesta es afirmativa: sí puede modificarse esta situación si se piensa al diseño gráfico desde otro lugar epistémico y se reconstruye la concepción de la profesión docente en este campo. Pensar con otras racionalidades la disciplina y su didáctica marcaría las orientaciones para viajar por otras rutas de trabajo, alternativas que parece no han sido exploradas, al menos de manera continua y consistente.

Se propone pensar el diseño gráfico como una *teckné* transversal a las ciencias y las humanidades, cuya función sea persuadir a colectividades de aceptar algo que, antes de su intervención, no existe como relevante y deseable. Pensar al diseñador como un intérprete imaginativo, capaz de encontrar relaciones entre elementos de la naturaleza, identificando patrones antes no percibidos, para luego aportar las firmas visibles de las equivalencias, que antes de su intervención, eran invisibles⁸. Pensar al diseño desde la perspectiva de una ra-

zón problemática que vuelve a preguntar a los fenómenos una y otra vez, consciente de que las personas y sus comunidades deben resolver el día a día de su existencia; razón problemática que se nutre a la vez de una razón narrativa, imaginativa y metafórica que no puede ser reducida sino enriquecida por la razón abstracta⁹.

Un diseñador que sabe que su actividad contribuye con la labor o el trabajo de otros y que éste es valioso en la medida en que es útil. Un diseñador que no reduzca su auto representación a la que se le impuso desde las artes plásticas decimonónicas, sino uno que asuma que su valor es similar, por ejemplo, al de los oficios, obreros, alfareros, herreros y los buenos albañiles de Zapotlán, quienes hacen casas feas y macizas que resisten muchos temblores¹⁰. Diseñadores gráficos que recuperan su tradición porque saben que sin su intervención no hubieran sido posibles gestas como la de Martín Lutero o la de la educación básica pública de México, donde los diseñadores aparecen por elipsis, más presentes entre más ocultos, ¿o alguien podría concebir el cisma protestante sin el diseño de biblias luteranas o el desarrollo económico, social y cultural de México sin el diseño de los libros de texto gratuito? Diseñadores gráficos permanentemente insuflados por su tradición, profesionales que ejerzan bajo el cobijo de la racionalidad histórica, esa que relativiza y vacuna contra los absolutismos; que nos muestra los autores, diseñadores e investigadores del diseño clásicos, porque un Clásico no es un pretérito sino la afirmación de una aptitud, alguien que nos vuelve aptos para combatir con nuestros propios problemas; acudir a los autores clásicos cuya relevancia contemporánea hay que buscarla en la posibilidad de examinarlo con relación a nuevos problemas. No podemos reiterar una formación *ahistórica*, porque quien no es lector de la historia no puede ser actor de su historia¹¹.

Debemos concebir al diseñador gráfico como un profesional imaginativo, ingenioso, inventivo y formarlo para que sea agudo, es decir, un oficiente que advierte con sutileza, en cosas muy dispersas y diversas, alguna relación de semejanza y con argucia va a buscar en otros lugares las relaciones útiles de las cosas.

Formar diseñadores gráficos que teoricen para explicar experiencias que “sufren” y a partir de las cuales encuentran sentido en la teorización. Teorías

7. Irwin Kossoff 2015.

8. Gutiérrez 2012.

9. Sevilla 2011.

10. Arreola 2015.

11. Sevilla 2011.

que “sirven” en tanto muestran, aclaran, dan luz que ilumina el recorrido de la actividad. Teorías que habilitan al diseñador en la capacidad de comunicar a otros las razones de sus decisiones, porque no se puede seguir viviendo en el espejismo de un profesional autosuficiente y autista, ya que nunca el diseñador trabaja solo, sino que se debe a otros y colabora con otros, razón por la cual está éticamente obligado a explicar sus ideas y argumentar sobre sus acciones.

Pensar así el diseño gráfico, desde la perspectiva de una razón vital, ayuda a dar el primer paso hacia la deconstrucción de sus didácticas habituales y, penosamente, aún vigentes. Proporciona también la base para reformular la concepción del profesor. No ser más un instrumento de modelos educativos y burocracias pedagógicas; tampoco un prófugo de la profesión, sino un diseñador gráfico que se toma en serio ser docente y, por esta razón, investiga de manera permanente el estado actual de las discusiones sobre el estatuto epistemológico de su disciplina; puede ser también un investigador avezado, pero cuando se es docente, se sabe ser docente y, por ende, desde la racionalidad que implica provocar el aprendizaje de otros, es que el profesor necesita investigar.

Este diseñador profesional de la docencia, se distingue por ser competente para seleccionar contenidos y convertirlos en contenidos de aprendizaje. Como se preocupa permanentemente por investigar su disciplina y profesión juzga qué contenidos son vigentes y actuales; decide entonces cuáles debe ser aprendidos por sus estudiantes, esto es, sabe que el aprendizaje subordina la enseñanza, es decir, que las necesidades cognitivas de sus estudiantes determinarán sus estrategias didácticas. En este sentido, los profesores son profesionales al servicio del logro de aprendizajes de sus estudiantes. Así, conocedor profundo del diseño gráfico, el profesor se habilita parcialmente; completa su habilitación la comprensión aguda del contexto y las necesidades de sus estudiantes. Y esta es una formación que él se impone pero que debe realizarla acompañado, sabedor de que la pauperización de la profesión se da en proporción directa a la carencia de una colectividad docente donde habitualmente se dialogue y discuta para encontrar, en la propia diversidad los límites de las concepciones individuales, ya que, por definición, todo punto de vista es parcial.

En esta lógica, la oferta que encontrará un estudiante, no es una que ratifique sus prejuicios sobre la profesión, sino una que le obligará a probar si su proyecto de vida tiene como prioridad ser diseñador gráfico; un ambiente educativo deleitable, donde el logro de aprendizaje implique esfuerzo y enriquecimiento y donde se logre percibir el sutil goce que proporciona comprender el mundo desde miradas que antes de su trayecto educativo, el estudiante no poseía. El reto es claro, egresar un profesional sofisticado, artificioso, agudo, culto en tanto cultivado.

¿Qué vemos en la lección de nuestro colega el doctor Tulp? Un profesor cuyo atavío evidencia su lugar como poseedor del saber; a su lado, el receptáculo de saberes previos, un tratado; en el centro el cadáver diseccionado y rodeando éste, los colegas-aprendices, cuyas miradas viajan en múltiples direcciones. Ni profesor, ni tratado, ni cadáver parecieran interesar a los asistentes, entonces, ¿qué es lo que les interesa? ¿qué provoca el interés de los estudiantes? Estas preguntas no deberían ser coyunturales o eventuales, sino por el contrario, permanentes y habituales. El enriquecimiento de la didáctica depende del esfuerzo continuo que profesores y estudiantes deben hacer para responderlas.

REFERENCIAS

- Arreola**, Juan José. *La Feria*. México: Planeta, 2015. Impreso.
- Comaprod**. *Diagnóstico y Prospectiva de la Educación Superior del Diseño en México*. México: Comaprod, 2017, www.comaprod.com Web. 23.11.20. <https://www.comaprod.com/wp-content/uploads/2018/06/comaproddiagnostico.pdf>
- Fontana**, Rubén. “Gallo Ciego” en: *Ganarse la letra*. México: UAM Colección Antologías, 2012. Impreso.
- Gutiérrez**, Daniel. *Apuntes Artificiales. Sobre la visualidad en el arte, el diseño y la comunicación*. León México: Universidad Iberoamericana León, 2012. Impreso.
- Irwin**, Kossoff. *Transition Design: An Educational Framework for Advancing the Study and Design of Sustainable Transitions*, Cameron Tonkinwise for the 6th International Sustainability Transitions Conference, University of Sussex, UK, August, 2015) traducción de Mariana Contreras Estrada.
- Ozuna**, Mariana. “Aportación del lugar común a la creatividad en el diseño” en: Rivera Antonio, *Ensayos de Retórica y Diseño*. México, UAM Colección Antologías, 201. Impreso.
- Rivera**, Antonio. *La evaluación de la educación del diseño en México. Una mirada desde la didáctica*. México: Comaprod, 2018. Impreso.
- Rodríguez**, Luis. *Diseño XXI. Más allá de las competencias profesionales*, (ponencia dictada en el Sexto Foro Comaprod 2019) México: en edición.
- Schön**, Donald. *La formación de los profesionales reflexivos*, Madrid: Paidós, 1992. Impreso.
- Sevilla**, José M. *Prolegómenos para una crítica de la razón problemática*. Motivos en Vico y Ortega. México: UAM-Antrophos, 2011. Impreso.