

La enseñanza del diseño: evolución en tres etapas

Verónica Ariza Ampudia

El diseño en un sentido amplio es una actividad ligada al proceso evolutivo del hombre y a su familiaridad con el entorno. Desde su implantación como especie el ser humano comprendió que el mundo natural no era suficiente para satisfacer las necesidades existentes y se dio a la tarea de crear un mundo artificial que las equilibrara, podemos decir que desde entonces su tarea se convirtió en un hacer creativo. Aún así sabemos, como un hecho ya instalado en nuestra memoria, que el diseño como tal, nació de la sociedad industrial y de la voluntad de combatir la anarquía formal causada por los progresos técnicos.

En términos específicos se dice que los diseños “son frutos de una nueva división técnica del trabajo estético especializado que comenzó a germinar cuando la cultura estética de Occidente necesitó profesionales capaces de introducir recursos estéticos en los productos industriales” (Acha, 1999, p.75). Entendemos por tanto que el diseño como tal tiene su origen en el siglo XIX cuando la Revolución Industrial había ya marcado el desarrollo de nuevas fuentes de energía y se había convertido en ese movimiento económico que provocó la ampliación de los mercados y que produjo una mayor división del trabajo, causa ésta de las invenciones mecánicas que revolucionaron la industria. Los diseños pues vinieron a ser parte de este movimiento al conjuntar el trabajo estético con el trabajo industrial masivo, base material de la sociedad, convirtiéndose con ello, en un fenómeno sociocultural y estético como lo eran ya las artes y las artesanías.

Si el diseño comenzó como una actividad conectada con la industrialización también lo hizo con el surgimiento de la comunicación masiva, sobre éste y otros fundamentos y después de un período de tiempo, comenzó a surgir una profesión con la tradición de la práctica y el reconocimiento consciente de un tipo de pensamiento y trabajo diferente, algo que distinguía a nuestro quehacer de otros. Poco a poco el diseño comenzó a obtener un reconocimiento y hoy es posible afirmar que estamos en una etapa marcada por la emergencia del mismo como un campo disciplinar propiamente dicho. Esto se ve reflejado en varios aspectos, desde la gran cantidad de profesionistas, o las asociaciones y organizaciones que promueven el diseño en sus distintas áreas, hasta la multitud de instituciones que se dedican a la enseñanza de esta disciplina. Es precisamente este tema el que centra nuestra atención.

En la enseñanza del diseño pueden distinguirse diversas etapas. De inicio, siglos atrás, el diseñador comenzó a educarse como un aprendiz. La gente joven aprendía con los maestros, quienes supervisaban su desarrollo; aquellos que con ingenio y talento natural alcanzaban niveles y logros respetables, es decir los más talentosos, eventualmente reemplazaban a sus tutores. La forma de aprendizaje en el quehacer artesanal tenía sus particularidades, como afirma Pericot (1991, p.160) “la

educación de la mano era paralela a la del ojo: experiencia, manualidad y razonamiento se confundían armónicamente mientras se manipulaba la materia... el sistema pedagógico aprendiz-maestro... requería una profunda comprensión de las disciplinas que imponían los propios materiales y las herramientas para su manipulación”. El trabajo intelectual se daba en torno a la comprensión de lo instrumental, de lo básicamente indispensable para lograr buenos resultados.

Pero esto también implica que en aquel tiempo, el diseño fuera relegado como una actividad servil ejercida por artesanos que tenían conocimientos prácticos y habilidades intuitivas pero que no poseían la habilidad para explicar los principios que guiaban su trabajo. Desde nuestra perspectiva no se trataba de que no hicieran un trabajo complejo sino que la reflexión previa y posterior sobre la práctica no era un requisito formal, como lo debe ser ahora, además el aprendizaje de un oficio implicaba una adquisición de contenidos más que conceptuales o actitudinales, procedimentales.

Hay que tomar en cuenta también que las artes liberales de la cultura de Occidente se formaron desde el siglo XIII hasta el siglo XVI, pero el diseño sólo fue incluido en parte del trabajo global de la arquitectura y las bellas artes. Entonces, la teoría era altamente apreciada en las universidades, la práctica era tolerada en la producción o la creación pero generalmente era ignorada como un tema de aprendizaje. Al respecto Buchanan (1996) narra que aquello que sobrevivió de la producción o la creación como un tema de estudio en las universidades fue recogido por las artes literarias y las bellas artes, estudiadas por su resultado o sus productos tangibles como un tema de investigación histórica.

Una primera fase de la enseñanza del diseño sería entonces aquella que la ubica como una forma de instrucción para el aprendiz de un trabajo, donde la actividad del diseñador se concebía en términos de oficio. Esta actividad se ubicaba en las escuelas industriales o en las de artes y oficios, ahí se formaba a los aprendices haciendo hincapié en sus habilidades vocacionales, en “el virtuosismo técnico propio del dominio de un oficio, en un sistema de educación en el cual el aprendizaje se desarrollaba durante y mediante el ejercicio de la práctica” (Libro blanco para ANECA, 2004, p.9) cosa que le daba a la disciplina del diseño un matiz de quehacer manual más que de trabajo conceptual, teórico o reflexivo, en la figura 1 (p. 53) podemos ver uno de los talleres en donde trabajaba William Morris y Co. que refleja el trabajo artesanal en el diseño de tapices.

En Europa y en países como Estados Unidos numerosas escuelas como estas, en donde se enseñaba el diseño como oficio, fueron creciendo hasta ser centros especializados en la enseñanza del diseño llegando incluso a convertirse en facultades o institutos con diversas áreas de artes aplicadas y diseño. Por ello algunas fueron incorporadas paulatinamente a las universidades ya sea materialmente o con convenios que permiten validar los títulos aunque los estudios no se encontraran ubicados en la institución. En otros países como España estas enseñanzas son ciclos formativos de grado medio y superior, llamadas por nosotros escuelas técnicas, éstas

se encuentran generalmente fuera del sistema universitario y tienen como propósito capacitar jóvenes que buscan integrarse rápidamente en el ámbito laboral, los programas suelen ser cortos y de un nivel formativo no excesivamente complejo.

Así pues el carácter del aprendizaje en estos primeros momentos del diseño que perduraron por mucho tiempo fue como hemos visto, un tanto intuitivo y por reproducción, digamos que practicando se llegaba a adquirir lo necesario para cumplir con los objetivos. Al respecto Catherine McCoy (1988) coincide aunque en una etapa más reciente y apuntando sus observaciones directamente al campo del diseño gráfico, ella afirma que, mientras el novato campo de las comunicaciones gráficas maduraba, el conocimiento, principalmente proveniente de las artes gráficas, fue asimilado día a día por aprendices por el consabido método de ensayo y error. McCoy opina que los nuevos artistas gráficos utilizaron la intuición y el sentido común para solucionar sus problemas de comunicación durante la primera mitad del siglo XX. Aunque las escuelas de arte existieron en este período, el énfasis estaba en las bellas artes, con poco interés en el diseño aplicado. Fue la práctica profesional, concluye McCoy, y no la educación, la que impulsó espontáneamente la primera fase del desarrollo profesional del diseño gráfico.

En esta referencia podemos ver reflejadas tanto la primera etapa ya abordada, como una segunda en donde la actividad del diseño, según los expertos, se caracterizaba por un fuerte desarrollo de lo profesional. La formación del diseñador comenzó a depender y a perseguir el referente de la profesión como práctica, al mismo tiempo comienza a constituirse un cuerpo de conocimiento y un modo de razonar propio del diseño, en aquel momento se buscaba una educación de tipo profesional que tratara los impactos más actuales del diseño. Cabe mencionar que una de las instituciones más reconocidas por su aportación al campo de conocimiento del diseño fue la Bauhaus (Figura 2, p. 53) con una propuesta pedagógica que sigue siendo base de muchos currículums académicos actuales.

Pero las instituciones educativas que más representan este modelo de la segunda fase de la enseñanza del diseño, fueron las escuelas o academias de Bellas Artes, y por otro lado los institutos o escuelas técnicas. La educación en los centros dedicados a la enseñanza superior del diseño, se caracterizaba primordialmente por estar basada en el ejercicio simulado de una práctica profesional para formar y desarrollar las habilidades propias de la profesión y predominaban los talleres de proyectos de diseño. Otra parte de la formación de diseñadores se dio en antiguos politécnicos como los de Alemania e Inglaterra, de acuerdo con su enfoque, la educación y el conocimiento diferían de una institución a otra.

Los historiadores indican que la asociación del diseño con las llamadas bellas artes tiene varias peculiaridades, por un lado hubiera sido positivo que la reflexión del diseño hubiera resultado de la asociación con otras áreas de aprendizaje tales como la filosofía, la política o la ciencia, sin embargo fue de las bellas artes de donde comenzó su levantamiento. Una característica que es común a las dos áreas es la que las une, y es que ambas

actividades están ocupadas con el hacer o la creación. Los diseñadores tanto como los artistas se dedican a crear nuevos trabajos, en Occidente a esto se le ha llamado *poiesis* proveniente del griego y del vocablo latín *poësis*, que en su definición contiene las nociones de fabricación y confección. Aunque *poiesis* es el origen de la palabra poesía, en tiempos antiguos se utilizaba para referirse a todas las artes aplicadas.

En este segundo período en la forma de aprender el diseño, se refleja también que su relación con las bellas artes fue y ha sido siempre muy cercana. Ya habíamos dicho que las primeras escuelas y academias de arte, habían sido establecidas en Occidente en el siglo XVI, independientes de las universidades. La educación en estas instituciones en aquel tiempo, no reconocía la importancia intelectual y cultural del diseño, éste no se contemplaba como un área significativa de aprendizaje. De igual forma la enseñanza artística estuvo fuera de las estructuras institucionales en aquellos siglos, no así en los siglos XVII y el XVIII cuando la situación cambió; las academias de arte configuraron un marco formativo tanto teórico como práctico convirtiéndose en un paradigma de enseñanza que pretendía no sólo la formación técnica del artista sino conceptual y crítica. Ya en el siglo XIX, se había hecho patente la necesidad de una renovación de los esquemas pedagógicos existentes pues había de reconocerse la realidad y el encuentro entre la industria y los oficios. Buchanan (2004) apunta que en el siglo XX el diseño siguió siendo influenciado fuertemente por el *ethos* o carácter de la educación de las escuelas de arte, por ello mucho del desarrollo del diseño en ese período fue una lucha por descubrir sus cualidades distintivas y que lo hacían un arte o disciplina independiente.

Es importante registrar que la enseñanza del diseño hoy en día aunque sigue relacionada con la de las artes, se diferencia principalmente en el hecho de que el diseño a través de la historia ha sido y sigue siendo, una actividad centrada en el ser humano. Es decir que el diseño es el arte de hacer productos que sirven a la gente y aunque el conocimiento y la visión del diseñador provienen de las bellas artes y de otras ramas del conocimiento, los seres humanos son su centro de atención. El diseñador trabaja para otra gente reforzando la objetividad y apoyando los valores sociales colectivos, todo dentro del pluralismo de la experiencia humana. El diseñador trabaja con y para otra gente y en última instancia puede que también sea así en las bellas artes, pero en el orden actual del proceso de trabajo, las decisiones que toma el diseñador tienen un marco de elección diferente. Las bellas artes dependen menos de la discusión, de los acuerdos, de los estudios de campo, del aparato de comunicación que lleva a cabo la definición de un problema de diseño y valora su solución.

Se reconoce que la conexión real entre las bellas artes y los diseñadores, surge de la ventaja de compartir una determinada sensibilidad visual y no de una adecuada o directa transferencia de técnicas, lenguajes o razonamientos formativos desde un campo al otro, Norman Potter (1999, p. 24) lo deja entrever de esta manera:

“Hay tantos factores que intervienen en el aspecto final de un diseño que parecería que la mano del diseñador estuviera guiada por unos requerimientos completamente diferentes de los que orientan una pintura o un trabajo de escultura. Aun así hay transferencias válidas que pueden aportarse con el contacto, una sensibilidad creativa puede derivar desde fuentes diferentes que no pueden encontrarse aisladas en ningún campo.”

Al parecer la relación del diseño con el arte estará presente siempre que haya puntos de encuentro tales como la creación, la reflexión estética o una nueva tecnología que dominar; no es raro pues que algunos departamentos o áreas de diseño se hubieran implantado dentro de las escuelas de Bellas Artes desde hace ya décadas y que, sobre todo en Europa, sigan hasta el día de hoy ahí instalados.

Nos gustaría introducir como parte de esta segunda etapa de la enseñanza del diseño tres momentos expuestos por Alain Findeli (2001) que nos ayudan a comprender que, desde que el diseño se instaló en la sociedad como una actividad, su enseñanza se ha encontrado en la disyuntiva de valorar cuáles son los pilares de la actividad y por lo tanto qué y cómo deben de transmitirse.

- Un primer momento se remite a la Bauhaus. Aunque no desde los orígenes el modelo teórico en el que la filosofía de esta escuela estaba basada, era una unidad entre arte y tecnología. Sin embargo originalmente la estructura de su currículo estaba planeada sobre una base tripartita: tecnología-arte-ciencia. La formación en la Bauhaus incluía áreas tanto prácticas como científicas de trabajo creativo, los estudiantes se instruían en oficios, tanto como en dibujo y pintura, teoría y ciencia.

- Una segunda visión nos remite a la Nueva Bauhaus en Chicago, fundada por Moholy-Nagy quien mantuvo la filosofía original de la escuela con algunos cambios que se introdujeron en la estructura y el contenido del currículo. Moholy-Nagy se basó para la estructura en los estudios del filósofo Charles Morris quien en ese tiempo trabajaba con la teoría de los signos, conocida hoy como semiótica. Morris enseñaba en la escuela un curso sobre integración intelectual donde articulaba que las tres dimensiones principales del diseño eran: el arte, la ciencia y la tecnología. Consideraba al acto del diseño como una especie de semiosis, y encontraba un paralelismo entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del signo con las dimensiones artística, científica y tecnológica del diseño respectivamente.
- El tercer momento se ubica en la Hochschule für Gestaltung (HfG) inaugurada en Ulm en los años cincuenta y reconocida también como heredera de la Bauhaus. En ella la dimensión artística del currículo original poco a poco se fue haciendo menos importante, mientras que su contenido científico iba enfatizándose e incrementándose, especialmente con las contribuciones de las ciencias sociales y las humanidades. En este caso se hablaba de una nueva unión: ciencia y tecnología. La idea de que el diseño era estética aplicada fue reemplazada por un nuevo modelo teórico que consideraba al diseño como una ciencia social y humana aplicada. Estos tres momentos se ven representados en el gráfico 1 (p. 55).

Para las tres escuelas el arquetipo óptimo de estructura del currículo de diseño era una articulación triangular entre arte, ciencia y tecnología. Pero ninguna de ellas pudo lograr poner en marcha un modelo ideal, los

Figura 1
Urdimbre y tejido de tapices en la Abadía Merton

Figura 2
Examen de los trabajos del curso preliminar de Albers (1928-1929)

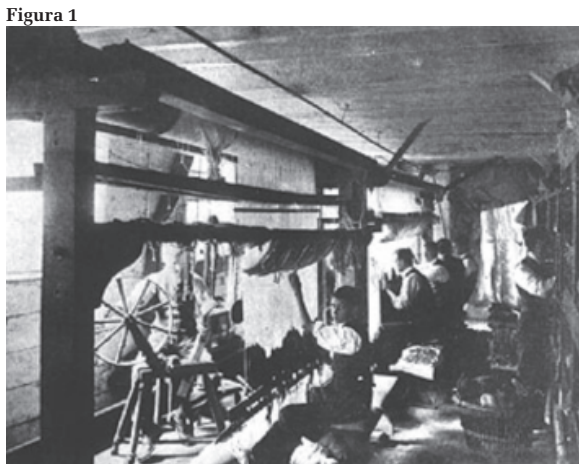


Figura 1

Figura 2



problemas fueron dos, el peso que debe tener cada una de las tres dimensiones en el currículo y por otro lado la compleja dificultad de interrelación entre las mismas. Al parecer actualmente todos solemos estar de acuerdo en la necesidad de incluir estas tres dimensiones el arte, la ciencia y la tecnología en los currículos de diseño, sin embargo aún se discute la relativa importancia de cada área y sus respectivas funciones. Findeli nos hace reflexionar en que éste es sólo uno de los problemas a los que se enfrenta la enseñanza del diseño hoy en día, pero en general existe un problema de mayor desacuerdo: el propósito final que tienen la actividad y la educación del diseño, un factor sin el que ningún currículo podría organizarse ni encontrar coherencia.

Como sabemos hoy en día la tecnología sigue ocupando un lugar primordial y sigue siendo motivo de preocupación sobre todo porque se desarrolla a una velocidad a la que ni el ser humano, ni el mercado es capaz de ajustarse completamente. Los cambios del comportamiento se dan a un paso mucho más lento y la necesidad de entender las nuevas herramientas es muy grande, por ello la contribución de la teoría y reflexión sobre el diseño a la creación de soluciones innovadoras puede llegar a ser verdaderamente importante para la sociedad en general.

Esta contribución y propósitos finales del diseño están basados en una percepción enfocada en la gente, es decir entender las necesidades conocidas y latentes del usuario. El uso de herramientas visuales y de representaciones que actúan como artefactos mediadores es por tanto una capacidad fundamental del diseño. La tarea del diseño relativa a integrar y hacer entendible la tecnología en el mundo cotidiano es una de las concepciones que se busca incluir en la enseñanza del diseño. Pero no solamente eso sino que, al presentarse la actividad del diseño en la actualidad, como una práctica reflexiva, se requiere que los nuevos estudiantes tengan capacidades especiales para construir el conocimiento a través de la reflexión de la práctica, queriendo dejar de lado por un momento el enfoque deductivo que promueve un estudio teórico primero y luego como lógica consecuencia la práctica. Las capacidades para convertir en conocimiento una práctica tratando al mismo tiempo de ser intermediario entre el fenómeno tecnológico y la sociedad las resume Robin Edman (2004, p.44) de esta forma:

“Uno de los roles del diseño es incorporar nuevas tecnologías hacia conceptos que puedan ser entendidos y apreciados fácilmente por el usuario. La formación de diseñadores incluye esa capacidad para considerar la interacción y los matices entre el usuario y el producto; el producto que puede ser un objeto, un servicio o un proceso. La capacidad se reconoce, en un sentido holístico, como un puente entre la tecnología, el mercado y el usuario y, por lo tanto, es una dimensión básica en procesos interdisciplinarios creativos-funcionales incluyendo la investigación y el desarrollo. La experiencia y el conocimiento del diseño es un requisito para el desarrollo completo de nuestro profesionalismo. La experiencia por sí misma, sin embargo, no genera conocimiento. Es la reflexión sobre la experiencia la

que crea conocimiento útil y por lo tanto debe ser compartida.”

Esta reflexión nos sirve de introducción para la tercera y actual etapa de la educación en diseño. Correspondería a la tendencia emergente de una formación basada en la búsqueda de un equilibrio entre la adquisición de conocimiento y el ejercicio de la práctica profesional. Nos referimos al tipo de formación que requiere el profesionista del siglo XXI, un diseñador identificador y solucionador de problemas y activo coordinador de equipos multidisciplinarios dedicados a mejorar el bienestar de las personas. El sentido de la educación en diseño es la de proveer al estudiante de una base extensa de conocimientos lo suficientemente amplios y flexibles como para permitirle afrontar la actividad en la cultura contemporánea. Un programa educacional completo, basado en gran medida en la participación de varias disciplinas, en una introducción a los campos pertinentes que permitan al diseñador entrar en un diálogo productivo con una variedad de especialistas y de medios para lograr sus objetivos. Un ejemplo claro de esta conjunción es el Politécnico de Milán (Figura 3, p. 55), del que más adelante describiremos sus lineamientos pedagógicos.

En lugar de seguir persiguiendo y adaptándose a la actividad profesional, la educación apoyada en la investigación como tema central en la formación de un diseñador, debe anticipar nuevas condiciones y escenarios para la práctica. Por lo mismo se dice que el modelo educativo de referencia en esta nueva etapa es la Universidad.

La ubicación de la enseñanza del diseño en las universidades, se fortalece en los años setenta y ochenta del siglo recién concluido como consecuencia lógica del desarrollo económico, social y tecnológico ocurrido en las sociedades postindustriales. La evolución del modelo educativo existente consistía según los expertos en “desplazar el acento puesto en el desarrollo de habilidades mediante el ejercicio de una práctica para ponerlo ahora en la adquisición de conocimientos como base de la educación, un factor previo para su aplicación posterior en la práctica” (L. B. Aneca, p.9), tomando en cuenta que no debe dejarse de lado que de la experiencia y la práctica debe hacerse una fuerte reflexión en retroalimentación de la teoría, para así generar nuevos conocimientos.

Sucede que, cuando una disciplina es impartida a nivel universitario previamente ha sido considerada como importante para la sociedad, los estudios del campo de trabajo permiten incorporar nuevas áreas según el contexto de la comunidad y del país, su industria, sus empresas y su desarrollo social y cultural. Es común también que cuando en su desarrollo las disciplinas logran consolidarse comienzan a visualizarse la apertura de programas de postgrado que tienen objetivos distintos a los de programas de licenciatura o ingeniería. La inclusión del diseño en las instituciones de educación superior tiene que ver con su importancia como profesión, y porque pese a su compleja evolución ha logrado establecerse como un área de conocimiento. Su introducción en la universidad, contexto en donde se entrena profesional y técnicamente a los alumnos

además de inculcárseles unos valores y códigos sociales de acción y de conducta representa una gran responsabilidad. Como sabemos el aparato educativo que cada país tiene es útil para transmitir sus normas culturales y para especializar a los individuos en el uso de técnicas y en el dominio de disciplinas teóricas. A la universidad se acude para aumentar los conocimientos culturales y adquirir una interpretación de la vida social además de para procurarse un adiestramiento particular que facilite encontrar el día de mañana un puesto de trabajo. El que una disciplina se ofrezca en una universidad es también un hecho recíproco, al tiempo que los países se preocupan por incluir disciplinas para que los egresados intervengan en su sociedad, el acto educativo a su vez permite mejorar el desarrollo de la actividad misma. Esto permite reflexionar al mismo tiempo en un tema muy discutido, cuando en un lugar una licenciatura o ingeniería en diseño no es considerada necesaria para practicar, hay poco valor otorgado a un título de grado o postgrado. Los empleadores de egresados del diseño no siempre llegan a valorar la función del diseñador sobre todo por la errónea percepción de la actividad como un campo carente de rigor intelectual y contribuciones

socioeconómicas tangibles. Esto no es así en todas las ocasiones, estamos de acuerdo con M. Rogal (1999, p.23) en que “es posible encontrar corporaciones sobre todo multinacionales que aprecian a los diseñadores con un postgrado que combinan disciplinas tradicionales y/o se enfocan en la estrategia”. Cada vez en más cantidad, podemos encontrar empleadores que valoran no sólo los fundamentos estéticos y compositivos, o el dominio de materiales y técnicas que pueda ofrecerle el diseñador sino que exigen de él habilidades de conceptualización y teorización, originalidad, trabajo en equipo, socialización, ética, entre muchas otras aptitudes y actitudes que de origen se suelen facilitar principalmente en un contexto de educación superior. Como una forma de completar y concluir este escrito veremos algunos espacios que han sido clave en la enseñanza del diseño y que podemos relacionar, a través de conocer algunas de sus líneas metodológicas generales, a las etapas arriba enumeradas. Para el diseño el Arts and Crafts, el Deutscher Werkbund, y escuelas como la Bauhaus y la Hochschule fur Gestaltung de Ulm fueron fundamentales, sus alternativas pedagógicas siguen siendo comúnmente tomadas como base de todo intento

Gráfico 1

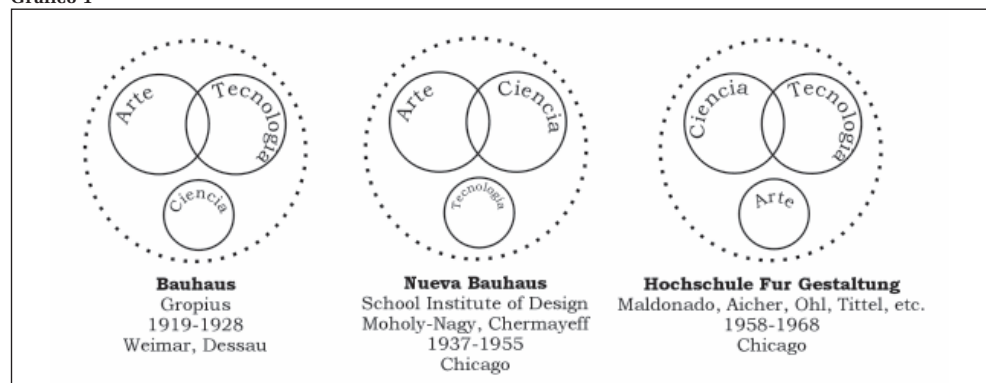


Figura 3



Gráfico 1
Facultad de Diseño del Politécnico de Milán

Figura 3
Facultad de Diseño del Politécnico de Milán

por formular un currículum académico y han sido abordadas por varios teóricos, historiadores, docentes y diseñadores en publicaciones de cualquier tipo. Elegimos entre ellos el trabajo de Gil Cañizares (2003, p. 371) quien presenta en uno de los esquemas concluyentes de su investigación, un cuadro sobre elementos básicos del proceso pedagógico en estas primeras escuelas de diseño y lo complementamos con información de otras instituciones que han sido representativas de la última fase de la enseñanza del diseño. Entre ellas la Domus Academy por la fundación de programas de postgrado y promoción de líneas de exploración que la convirtieron, según los expertos, en referente para la investigación de resultados e identificación de tendencias productivas; el Politécnico de Milán, una de las universidades más grandes tanto en número de estudiantes, profesorado y departamentos relacionados con los programas de diseño de producto, comunicación y medio ambiente y el Central Saint Martins College of Art and Design del London Institute, de la Universidad de las Artes de Londres, que ha conseguido sobresalir a nivel internacional y cuenta con la mayor cantidad de cursos en arte, diseño y comunicación de Inglaterra. Queremos decir que existen en la actualidad bastantes más referentes sobre lo que se está haciendo a nivel superior en la enseñanza del diseño, las tres recién mencionadas han sido escogidas por su reconocimiento público.

- Arts and Crafts
 - Procesos eminentemente prácticos
 - Contacto directo con materiales: sus potenciales y limitaciones
- Deutscher Werkbund
 - No se puede determinar una metodología didáctica concreta: predominan los procedimientos prácticos aprender a ver comparando
 - En general se impone el contacto con los materiales
 - Técnicas de proyectación industrial orientadas a la pureza constructiva y funcional
- Bauhaus
 - Procesos basados en la trascendencia de la labor social
 - Aprendizaje en el ámbito práctico del taller: aprender haciendo
 - Aplicación de métodos artesanales (en principio)
 - Resta importancia a la teoría impartida mediante lecciones magistrales y consultas bibliográficas
 - Relación y contacto con el tejido artesanal e industrial
 - Procedimientos de inducción creativa a cargo de Itten y Albers, en el Vorkurs
 - Procesos de orientación racionalista y funcional
 - Técnicas de sistematización y fundamentación científica
- Hochschule für Gestaltung de Ulm
 - Procedimientos de desarrollo teórico y complemento práctico
 - Procesos no artísticos: uso instrumental de los conocimientos artísticos aplicado a ejercicios concretos
 - Aplicación de un racionalismo metodológico: metodologías matemáticas
 - Procedimientos de experimentación-indagación-solución
- Uso de sistemas modulares en la proyectación
- Conexión interactiva escuela-empresa
- Recurre al proyecto como soporte teórico útil
- Domus Academy
 - Discurso teórico en torno al diseño, investigación de resultados e identificación de tendencias productivas
 - Elaboración de hipótesis de nuevos escenarios sociales y económicos
 - Incorporación del discurso sobre el medio ambiente en la producción industrial y en la nueva economía
 - Concepción estratégica del diseño
 - Promoción de un nuevo profesionalista dotado de visión e intuición
 - Contexto educativo en donde no sólo se den los instrumentos para el cómo hacer sino razonar el por qué hacer
 - Conciencia operativa inserta en una capacidad autónoma de capacidad de elaboración crítica (Catálogo, 1995)
- Politécnico de Milán
 - Integración de diversos departamentos (diseño industrial, tecnología y arquitectura, gestión de la ingeniería, química, física aplicada, ingeniería electrónica...) apoyando los programas de diseño
 - Proceso pedagógico dividido en tres ciclos, formación básica, formación técnica profesional, por último proyecto final y prácticas profesionales
 - Multiplicidad de perfiles docentes: catedráticos académicos, empresarios, expertos especialistas, diseñadores profesionales y representantes de la producción, de los servicios y la cultura contemporánea
 - Acercamientos didácticos varios: cátedras, lecciones, talleres de planeación, cursos específicos, introductorios y auxiliares, laboratorio de proyecto final, revisiones colectivas de proyectos, cursos compartidos con otras universidades, investigación didáctica aplicada a productos reales, procesos con compañías y cuerpos comisionados, prácticas en empresas
 - Multiplicidad en la dinámica de actividades para desarrollar las habilidades potenciales de los estudiantes, integrar y acercar los contextos culturales y el mundo laboral
 - Iniciativas y servicios agregados para el apoyo didáctico: laboratorios experimentales de técnicas e instrumentos, intercambios con otras universidades, archivo informático, iniciativas culturales y de promoción
 - Iniciativas continuas para la formación de postgrado, másteres, cursos de formación continua, seminarios, convenciones y talleres de diseño, doctorados (Catálogo 2000/2001, p.5)
- Central Saint Martins College of Art and Design
 - No sólo proveer soluciones, sino preguntarse las cuestiones adecuadas en respuesta al problema, los estudiantes exploran los temas del diseño a través de la toma creativa de decisiones
 - Diversidad de facilidades y medios didácticos: estudios, talleres y laboratorios, aulas de seminario, cursos y cátedra, donde se prepara al estudiante

- para dominar los componentes sociales, culturales y filosóficos que constituyen el diseño
- Cursos estructurados alrededor de proyectos que están compuestos por elementos de investigación, diseño y comunicación
 - Programas para desarrollar habilidades críticas y de análisis, relación entre teoría y práctica y experimentación en el diseño como un medio de expresión
 - Formación de expertos que sepan conceptualizar y evaluar críticamente las respuestas del diseño dentro de los contextos profesional y cultural
 - Exploración a través de proyectos internos y externos, los cursos actúan a través del acercamiento y la colaboración como un puente para la industria y la práctica profesional
 - El debate y la práctica reflexiva se promueven para facilitar el desarrollo personal y profesional
 - Trabajo interdisciplinario, exploración de diversas disciplinas en el arte y el diseño, los estudiantes cuestionan las tradiciones, anticipan el cambio y experimentan con nuevas formas (Catálogo y tríptico, 2002).

En la época en que la economía comenzó a dominar al mundo hubo pocas escuelas de diseño, y aquellas que existían basaban firmemente sus programas en la tradición de las artes y los oficios. Pero diseño y educación evolucionaron rápidamente, a medida que nuevas ideas sobre el mercado económico han ido emergiendo, también ideas frescas acerca del diseño y su función se han ido desarrollando, especialmente en las últimas décadas. Sea como fuere lo que hemos visto es que la enseñanza del diseño en cada contexto y en cada época ha tomado como fundamento el que esta disciplina tiene un papel importante en la satisfacción responsable y apropiada de necesidades comunicativas, objetuales y espaciales. Con esto aclarado presentamos a continuación un cuadro que resume algunas de las características de las tres etapas abordadas. (Cuadro 1, p. 57)

A manera de colofón diremos que todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de esta disciplina debemos redescubrir cada cierto tiempo si los conocimientos y habilidades que plantean nuestros perfiles de egreso tienen un impacto eventualmente importante, si contribuyen a que los países lleguen a tener posiciones de

Cuadro 1

Evolución de la enseñanza del diseño	1a. etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de instrucción propia del aprendiz de un oficio • Sistema pedagógico aprendiz-maestro: la educación de la mano era paralela a la del ojo, experiencia, manualidad y razonamiento juntos en la manipulación de la materia, requería comprensión de las disciplinas que imponían los propios materiales y las herramientas para su manipulación • Aprendizaje basado en el modo prueba y error • Hincapié en las habilidades vocacionales • Aprendizaje desarrollado durante y mediante el ejercicio de la práctica • Actividad ubicada en las escuelas industriales o en las de artes y oficios
	2a. etapa	<ul style="list-style-type: none"> • La formación dependía y perseguía únicamente el referente de la profesión como práctica • Comienza a constituirse un cuerpo de conocimiento y un modo de razonar propios del diseño • Se buscaba una educación de tipo profesional en el diseño más actual • Acento puesto en el desarrollo de habilidades mediante el ejercicio de una práctica • Educación basada en el ejercicio simulado de una práctica profesional para formar y desarrollar las habilidades propias de la profesión • Predominaban los talleres de proyectos de diseño • Diseño: articulación triangular arte-ciencia-tecnología • Instituciones educativas: escuelas o academias de Bellas Artes, institutos escuelas técnicas o politécnicos
	3a. etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Formación basada en un equilibrio entre la adquisición de conocimiento y el ejercicio de la práctica profesional • Diseñador identificador y solucionador activo de problemas, parte de equipos multidisciplinarios dedicados a mejorar el bienestar de las personas • Educación que proporcione una base extensa de conocimientos amplios y flexibles para afrontar la actividad en la cultura contemporánea • Apoyo en la investigación como tema central en la formación, que anticipe nuevas condiciones y escenarios para la práctica • Acento puesto en la adquisición de conocimientos como base de la educación, factor previo para su aplicación posterior en la práctica • Reflexión de la experiencia y la práctica en retroalimentación de la teoría, para la generación de nuevo conocimiento • Modelo educativo de referencia: la Universidad

liderazgo en la industria, algo que está ya pasando en algunos países como resultado de los cambios en la educación del diseño. Debemos discutir los tópicos que puedan resolver el que la educación del diseño juegue un papel central en el desarrollo de la cultura y el mercado, incluso en las nuevas circunstancias de relación internacional. En resumidas cuentas hace falta cuestionarse a qué tipo de proyecto se requiere que contribuya el diseño, cuales son sus objetivos, su papel y sus responsabilidades y si es ésta una disciplina autocrítica, y capaz de autodefinirse cada cierto tiempo para descubrir su razón de ser, para poner en marcha el avance de la disciplina hacia nuevos panoramas.

Referencias bibliográficas

- Acha, Juan (1999). *Introducción teoría de los diseños*. México: Editorial Trillas.
- Buchanan, Richard (1996). Wicked problems in design thinking. Myth and maturity: toward a new order in the decade of design. En V. Margolin y R. Buchanan (Eds.). *The Idea of Design* (pp. 3-20). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Buchanan, Richard (2004, Invierno). Human-centered Design: Changing Perspectives on Design Education in the East and West. *Design Issues*, Volumen 20, Número 1, pp. 30-39
- Central Saint Martins College of Art & Design (2002). Tríptico, Londres: The London Institute.
- Corso di laurea in Disegno industriale (2000/2001). Catálogo, III Facoltà di Architettura-Design, Sede di Milano-Bovisa, Sede di Como, Politecnico di Milano.
- Domus Academy (1995). Catálogo, Print: Grafiche Mazzuchelli, Piccoli Formati s.r.l. Milán, Italia
- Edman, Robin (2004). Integrating design thinking across the higher education curriculum. En McDonald, Stuart (Ed.) *Design Issues in Europe Today* (pp.44-45). Obtenido el día 22 de junio de 2005, desde <http://www.beda.org/BEDA.pdf>
- Findeli, Alain (2001, Invierno). Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. *Design Issues*, Volumen 17, Número 1, pp. 4-17
- Gil Cañizares, Andrés (2003). *La utilización de imágenes de referentes naturales para la generación de texturas gráficas: contexto formativo y estrategia metodológica*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Dibujo, Universidad Politécnica de Valencia.
- *Libro blanco para ANECA. Diseño de la titulación: diseño* (2004). Programa de convergencia europea diseño de planes de estudio y títulos de grado, CD-ROM. España: ANECA.
- McCoy, Catherine (1988). Education in an Adolescent Profession. En S. Heller (Ed.). *The Education of a Graphic Designer* (pp. 4 -). Nueva York: Allworth Press.
- Pericot, Jordi (1991). La pedagogía del diseño. En F. Hernández, et al. (Coords.). *¿Qué es la educación artística?* Madrid: Sendai Ediciones.
- Potter, Norman (1999). *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes*. Barcelona: Paidós Estética. Ediciones Paidós Ibérica.
- Rogal, María (1999). Radicales Con Voz. Radicals with a Voice. En L. Membreno y G. Salazar (Trad.). *Edges and Intersections*. Zed.6, pp. 14-35
- Stuff 2002, Central Saint Martins (2002). Catálogo, MA Industrial Design, MA ID-B company: Documents: MA ID:2001/02: Cohort 00/01 register .

Referencias de imágenes

- Figura 1. Urdimbre y tejido de tapices en la Abadía Merton. William Morris Gallery, on-line exhibition. Photographs of Morris and Company from the Gallery's collection. Obtenido el día 6 de abril de 2005, desde <http://www1.walthamforest.gov.uk/wmg/photos2a.htm>
- Figura 2. Examen de los trabajos del curso preliminar de Albers (1928-1929). En Fiedler, Jeannine, Feierabend, P. (Eds.) (2000). Bauhaus. España: Könemann Verlagsgesellschaft mbH, p. 374
- Figura 3. Collage de la Facultad de Diseño del Politécnico de Milán realizado con fotos obtenidas el día 17 de noviembre de 2006, desde <http://www.design.polimi.it/>

Verónica Ariza Ampudia. Doctora en Diseño y Comunicación.

Movimiento olímpico y diseño

Los Juegos de México '68.

Carmen Dolores Barroso García

El movimiento olímpico y el diseño

Los juegos olímpicos modernos, precisamente por sus dimensiones comunicativas, constituyen un importante fenómeno de producción, de semantización de valores y de contravalores sociales que trascienden a la práctica deportiva estrictamente considerada.¹

El olimpismo, como todo gran fenómeno cultural, tiene aspectos positivos y negativos en función de las circunstancias históricas de su contexto, de la forma como son socialmente utilizados y de las políticas culturales y comunicativas que se organicen en torno a ellos. De la política cultural y comunicativa de la sede organizadora depende que tengan un mayor peso aspectos como fra-

ternidad, cooperación, igualdad, afán de pacificación, etc., que aspectos negativos como comercialización, inadecuación de las inversiones, chauvinismo o promoción de atletas superdotados.²

Esta promoción y selección de valores, que se realiza a través de una compleja producción comunicativa (signos, rituales, imágenes, escenificaciones, publicidad, información, entre otros), constituye la principal responsabilidad cultural, y también política, de la organización de unos juegos olímpicos.

El punto de vista de la comunicación nos permite afirmar que los juegos olímpicos constituyen, por sí mismos, un fenómeno cultural y que los destinatarios de este programa, más allá de lo que se ha entendido por olimpiada cultural, son todos los receptores, locales e internacionales, directos o indirectos, de sus productos de comunicación.³

En los años 60, el diseño gráfico formaba ya parte de la cultura y de la economía de los países industrializados.