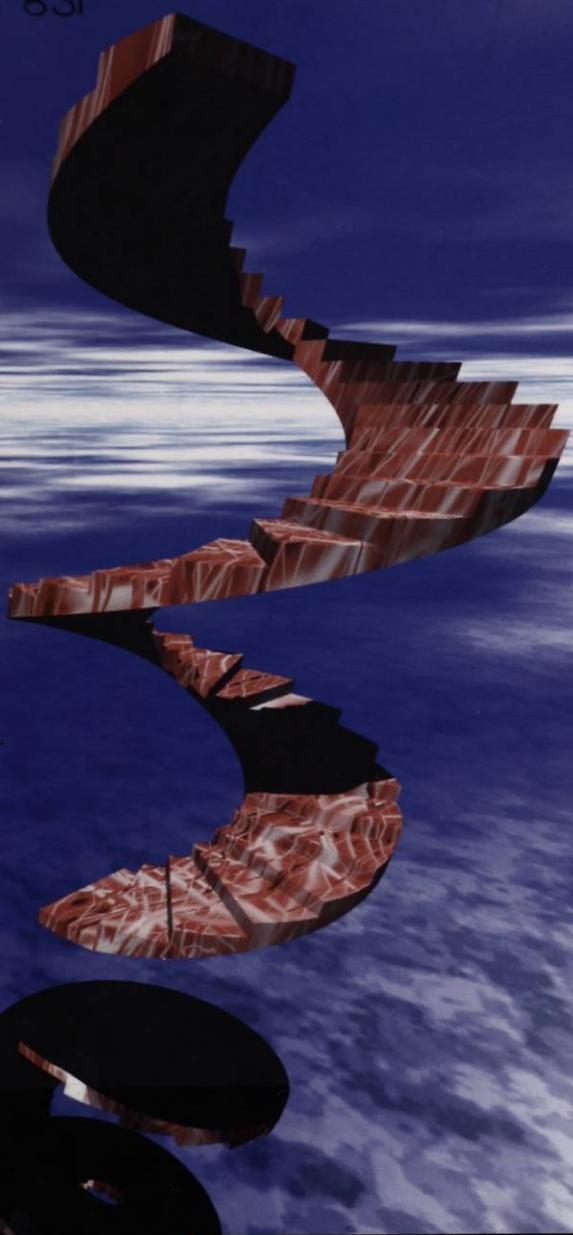


831



Consuelo Córdoba
Jaime González
Judith Nasser
Mónica Preciado
Maruja Redondo
Manuel de la Cera
(COORDINADORES)

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN
DISEÑO

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

EN DISEÑO

 AZCAPOTZALCO
COSEI BIBLIOTECA

Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Luis Mier y Terán Casanueva

Rector General

Dr. Ricardo Solís Rosales

Secretario General

Unidad Azcapotzalco

Mtro. Víctor Manuel Sosa Godínez

Rector de Unidad

Mtro. Cristian Leriche Guzmán

Secretario de Unidad

Dr. Luis Ramón Mora Godínez

Director de la División de Ciencias y

Artes para el Diseño

D.C.G. Martha Alvarado Dufour

Secretaria Académica de la División de Ciencias

y Artes para el Diseño

Mtra. Paloma Ibáñez Villalobos

Jefa del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo

Arq. Consuelo Córdoba Flores

Coordinadora Departamental de Difusión

D. I. Jaime González; D. G. Judith Nasser; Mtra. Mónica Preciado;

Mtra. Maruja Redondo

Coordinadores Departamentales de Docencia



Evaluación de la Docencia en Diseño, es una publicación editada por las Coordinaciones Departamentales de Docencia y la Coordinación de Difusión del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, División de Ciencias y Artes para el Diseño.

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

Av. San Pablo No. 180, Col. Reynosa Tamaulipas

Azcapotzalco 02200, México, D.F.

Página electrónica: www.azc.uam.mx/cyad/evaluacion

Diseño: Andrés Mario Ramírez Cuevas/Cran Diseñadores

Cuidado de la Edición: Ana María Hernández López

Portada: César Martínez

Impresión: Grupo San Jorge

Distribuidor: Dirección de Difusión Cultural, Calle Medellín

No. 28, Col. Roma. México, D.F., C. P. 06700.

Editores responsables: Consuelo Córdoba y Paloma Ibáñez

ISBN: 970-31-0227-1

217938
C.B. 2896073

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA
EN DISEÑO

 **AZCAPOTZALCO**
COBEI BIBLIOTECA

2896073

CONSUELO CÓRDOBA, MANUEL DE LA CERA, JAIME GONZÁLEZ, JUDITH NASSER,
JORGE ORTIZ, MÓNICA PRECIADO Y MARUJA REDONDO (COORDINADORES)
ÁNGELES HERNÁNDEZ (ILUSTRACIONES/TEXTILES)

UAM
NK 1510
E8.34

Consejo Editorial

División de Ciencias y Artes para el Diseño

Dr. Oscar González Cuevas
Mtro. Mauricio Guerrero Alarcón
D.C.G. Laura Elisa León Valle
Lic. Helia Ramírez Hernández
Dr. Francisco Santos Zertuche

Coordinador del Programa Editorial Divisional

Arq. Carlos Pérez Infante

Índice



Prólogo. Evaluación de la docencia en diseño

Paloma Ibáñez Villalobos

11

Introducción. La evaluación de la docencia en diseño

Consuelo Córdoba Flores

Manuel de la Cera Alonso y Parada

Jaime González Bárcenas

Judith Nasser Farías

Jorge Ortiz Segura

Mónica Preciado Salas

Maruja Redondo Gómez

15



Parte I. ¿Cómo evaluar la docencia en diseño?

Los procesos de la evaluación

Por qué evaluar el diseño en su tiempo **41**
Dulce de Mattos Alvarez

Contra el crimen perfecto de la docencia.
En torno a la evaluación de la docencia en diseño **55**
Norma Patiño

El proceso y la evaluación del aprendizaje **63**
Alfonso García Reyes

La evaluación en el tercer entorno **73**
Iarene A. Tovar Romero

La evaluación en el proceso educativo **85**
Elena Segurajáuregui Álvarez

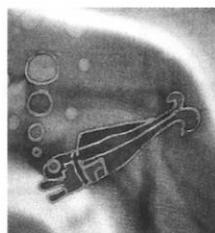
Una evaluación formativa **89**
Verónica Arroyo Pedroza

Experiencias en el aula

La evaluación de la docencia **99**
Ma. Dolores Vidales Giovannetti



¿Evaluamos las actitudes en el aprendizaje del diseño? <i>María de los Ángeles Hernández Prado</i>	115
Nuevos criterios teóricos sobre la evaluación <i>Oweena Camille Fogarty O'Mahoney</i>	127
Yo me evalúo y te evalúo. Tú me evalúas. Nosotros nos evaluamos. ¿Cómo enseñar el diseño bidimensional? Un ejemplo como propuesta de cambio <i>Olga Margarita Gutiérrez Trapero</i>	135
Reflexiones acerca de la evaluación del proyecto arquitectónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño de la vivienda <i>Elías Huamán Herrera</i>	153
La evaluación en el diseño arquitectónico. Augusto H. Álvarez, su pensamiento teórico y estético: síntesis, proporción y expresión <i>Salvador Ramón Ortega Rivero</i>	165
Cultura y diseño. Contemporaneidad del estudiante y dimensión universitaria de la docencia <i>Ariel Rodríguez Kuri</i>	171





Parte II: Perspectivas endógenas y exógenas de la evaluación

Nuestro entorno

¿Sueños guajiros en tiempos del cólera? 181

Maris Bustamante

La evaluación del diseño en el proceso
de enseñanza-aprendizaje, en el contexto de una
educación nacional empobrecida 189

Manuel de la Cera Alonso y Parada

La educación del diseño industrial
y su evaluación 201

Luis Soto Walls

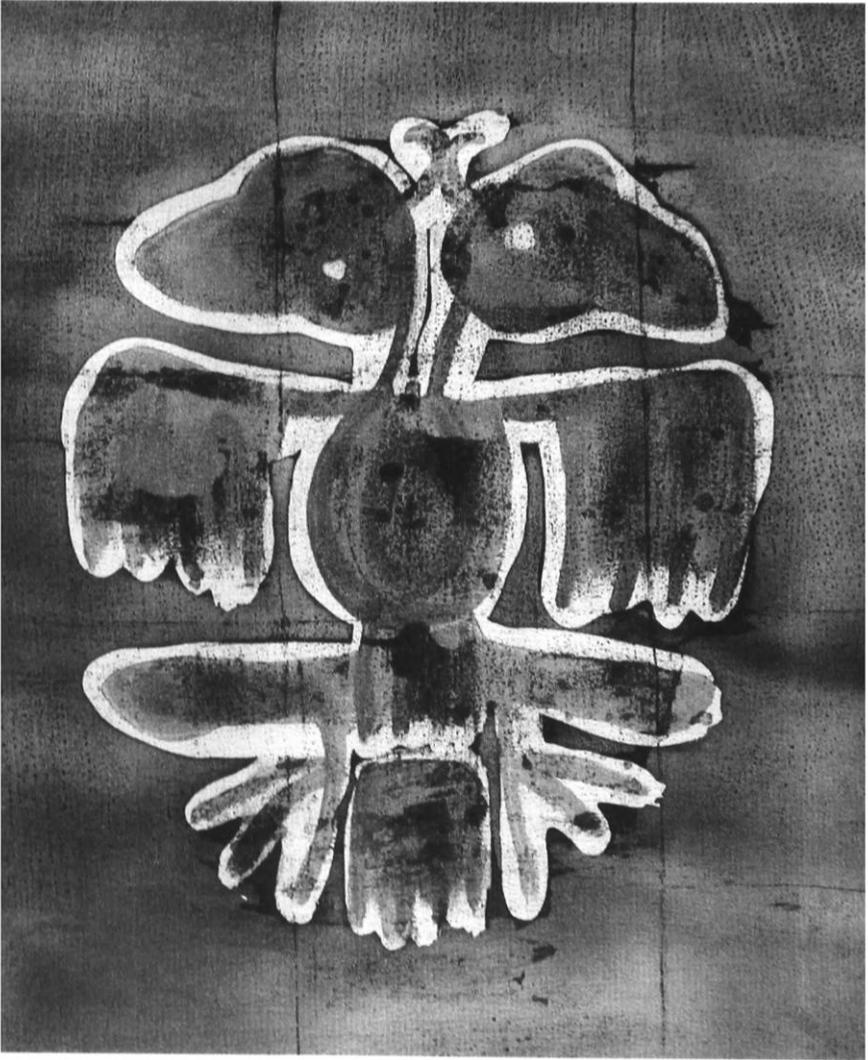
La indisciplina salva la evaluación, Con/Fusión creativa.
Evaluación creativa vs. evaluación estandarizada
en el diseño 217

Francisco Gerardo Toledo Ramírez

Seminario sobre evaluación docente 237

Jorge Armando Morales Aceves

CyAD y la docencia del diseño	255
Menos docencia y más aprendizaje <i>Juan Manuel López Rodríguez</i>	
Evaluación de la docencia en arquitectura: una propuesta cualitativa <i>Jorge Morales Moreno</i>	265
Diseño de un programa de estudios de práctica profesional arquitectónica para la movilidad transcultural y el compromiso con la comunidad <i>Jorge del Arenal Fenochio</i>	281
Acerca d-evaluación de la carrera de arquitectura <i>Sergio Padilla Galicia</i>	297
Evaluación de la docencia en arquitectura <i>Manuel Sánchez de Carmona</i>	307
Práctica y actualización. Un dilema estructural en la docencia, 1974-2002 <i>Francisco Santos Zertuche</i>	315



PALOMA IBÁÑEZ
VILLALOBOS

Prólogo. Evaluación de la docencia en diseño

El Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, es un espacio académico, de docencia, investigación y difusión de la cultura, conformado por profesores-investigadores de concurrencia interdisciplinaria, articulada, donde se reflexiona, ejerce la docencia, se hace investigación y se promueve la difusión de la cultura, actividades sustantivas de la Universidad. Asimismo busca abordar problemáticas en diseño y aportar soluciones pertinentes a las demandas y retos de la sociedad mexicana, para generar conocimientos innovadores en diseño.

El objeto de estudio del Departamento es la Evaluación del Diseño (Arquitectura, Diseño Industrial, Diseño de la Comunicación Gráfica), desde distintas perspectivas y enfoques, mediante el análisis crítico —de sus características formales, estéticas, funcionales, espaciales— en contextos culturales e históricos, con una visión interdisciplinaria y multidisciplinaria, que busca vincular las ciencias y las artes.

Centra su campo de estudio de los factores históricos y culturales de diseño, de la metodología del diseño y de la evaluación de los productos diseñados, abarcando: las artes, la historia, la educación del diseño, los estudios urbanos, el conocimiento de las características de la forma diseñada, la evaluación de los productos diseñados y de la docencia, los factores y la información necesaria para diseñar, las metodologías, el proceso creativo dentro del diseño, la semiótica, y la evaluación.

En la medida que el objeto de estudio departamental es el diseño, sea de la comunicación gráfica, la arquitectura y la ciudad y el diseño industrial, así como de las artes visuales, la perspectiva de análisis se ha centrado en la profundización crítica e histórica del proceso de diseño y de la cultura material. Las perspectivas de aproximación de nuestro campo de estudio se relacionan estrechamente con la docencia, la cultura y la investigación, así como con la convergencia científica y artística en relación con el diseño.

La docencia, actividad sustantiva de la Universidad, es concebida como un proceso permanente de enseñanza-aprendizaje, donde se construye el conocimiento, que mediante una actividad creadora y crítica, innovadora y transformadora, enfatiza los aspectos formativos, culturales e históricos y el desarrollo del aprendizaje participativo, del aprender haciendo y estimula la capacidad de aplicación del conocimiento, teniendo como eje prioritario al alumno.

La docencia está encaminada a la formación integral de profesionales en diseño, con conocimientos, habilidades y valores; profesionistas íntegros y conscientes de su realidad, creando en ellos hábitos de cuestionamiento sobre el entorno circundante, con disciplina en los procedimientos de trabajo y capacidad para solucionar problemas, predecir comportamientos futuros para su resolución y comprobación y que les permitan generar soluciones en diseño.

En el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, la docencia del diseño se aborda desde una perspectiva analítica, histórica, crítica y cultural. En este sentido, y también con una perspectiva de análisis interdisciplinaria, centrada en la profundización crítica sobre la manera cómo se puede evaluar la docencia en las universidades y en las disciplinas del diseño, y hacia la delimitación de campos de investigación, se publica este libro titulado *Evaluación de la docencia en diseño*, donde convergen temáticas a partir de plantear una pregunta sustantiva para aquellos que estamos insertos en la docencia universitaria y en el diseño: ¿cómo se evalúa la docencia en diseño?

Otras preguntas no menos importantes surgen en este sentido: ¿qué es materia de evaluación en la docencia?, ¿cómo evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes en este sentido?, ¿se está evaluando de manera adecuada?...

Evaluación de la docencia en diseño, es una publicación que integra las participaciones, memorias del Coloquio Departamental del mismo nombre, realizado en el mes de mayo de 2003, en la ciudad de México, que se plan-

teó como una continuación del Coloquio realizado en el año 2002, cuya pregunta central fue ¿qué es la evaluación del diseño? y sus conclusiones quedaron plasmadas en el libro “Evaluación del Diseño”, publicado en el año 2002.

El presente libro —al igual que el anterior—, tiene la finalidad de abordar, reflexionar y profundizar en diferentes posiciones teóricas, metodológicas y empíricas, de los autores respecto de, en este caso, la evaluación de la docencia en diseño, desde la arquitectura y la ciudad, el diseño industrial y el diseño de la comunicación gráfica, en un esfuerzo encaminado a incentivar la reflexión y la discusión, y hacia la actualización y el perfeccionamiento docente, fomentando las actitudes positivas que privilegien la búsqueda, la apertura al cambio por parte de los docentes, hacia sus alumnos, persiguiendo con esta acción una actividad universitaria y profesional, crítica y *realmente transformadora*.

Por lo tanto, las expectativas de este libro se dirigen a la profesionalización de la docencia en el diseño, buscando contribuir, de manera decidida, en la forma cómo se educa, se aprende y evalúa el diseño, hacia una educación integral y de calidad en las disciplinas del diseño, donde el alumno sea eje prioritario no sólo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de la dinámica académica de las universidades.

Asimismo, se encamina hacia la consolidación del trabajo respecto al objeto de estudio del departamento: análisis, metodología y evaluación del diseño.

Destacan en la producción de este libro, el trabajo y entusiasmo de las personas involucradas en el proyecto, en primer lugar, la Arq. Consuelo Córdoba, coordinadora del Coloquio, por su esfuerzo y apoyo decidido en la organización y realización del evento, así como de la presente publicación, gracias. A los Coordinadores Departamentales de Docencia y moderadores en el Coloquio: D.I. Jaime González, D.C.G. Judith Nasser, Mtra. Mónica Preciado, Mtra. Maruja Redondo; igualmente a D.C.G. Manuel de la Cera, así como a Alejandro Dionisio que colaboró en el buen funcionamiento del evento.

A la Mtra. Ángeles Hernández, por los textiles que ilustran los interiores del libro y a D.C.G. César Martínez por su colaboración en la portada.

A la Lic. Ma. Luisa Arana, asistente administrativa del Departamento y a Celia López, secretaria ejecutiva, por el apoyo prestado.

Sin los profesores y profesoras del Departamento este proyecto no hubiera tenido comienzo, ni buen fin.

A los Coordinadores de las Licenciaturas por su interés y colaboración: Mtro. Miguel Hirata, Mtro. Guillermo Gazano, D.I. Jorge Morales, Mtro.

Fausto Rodríguez, y al Coordinador Divisional de Docencia, Mtro. Emilio Martínez de Velasco.

En nombre del Departamento agradezco el apoyo y entusiasmo, tanto del Rector de la Unidad, Mtro. Víctor Sosa Godínez, como del Director de la División, Dr. Luis Ramón Mora Godínez. Al Dr. Mora, asimismo por su participación con la conferencia inaugural del Coloquio.

Finalmente, a ustedes lectores que retroalimentan nuestro trabajo.

*Mtra. Paloma Ibáñez Villalobos
Jefa del Departamento
Ciudad de México, diciembre de 2003.*

CONSUELO CÓRDOBA,
MANUEL DE LA CERA, JAIME
GONZÁLEZ, JUDITH NASSER,
JORGE ORTIZ, MÓNICA
PRECIADO, MARUJA REDONDO

Introducción. Evaluación de la docencia en diseño

En octubre del 2001, el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo propició un espacio para que los profesores, desde distintos enfoques disciplinarios, expusieran y comentaran sus ideas acerca de la evaluación del diseño. Este espacio no sólo permitió encontrar afinidades académicas y conceptuales al momento de exponer las visiones e inquietudes de cada profesor; sino que también concluyó con la edición del libro *Evaluación del Diseño*, texto colectivo que muestra qué es el Departamento de Evaluación y quiénes son los profesores que lo conforman.

Uno de los objetivos primordiales del Departamento de Evaluación es la generación y realización de eventos como el anterior, por ello del 21 al 23 de mayo de 2003, se realizó el Segundo Coloquio bajo el título de "Evaluación de la Docencia en Diseño".

Estas reuniones son un espacio académico al interior del Departamento, cuyo "objeto de estudio es la arquitectura y la ciudad, el diseño de la comunicación gráfica, el diseño industrial y las artes visuales. La perspectiva del análisis se centra en la profundización crítica e histórica del proceso del diseño y de la cultura material desde un enfoque interdisciplinario que vincule las ciencias y las artes."¹

1. "...y 25 años después. CyAD Azcapotzalco", División de Ciencias y Artes para el diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México, D.F. 1999.

Los trabajos presentados han probado su utilidad de diversas maneras. Una de ellas, orientada hacia el interior del grupo, es la de propiciar la creación de un espacio de intercambio colectivo, donde la experiencia personal se socializa, permite compartir diferencias y reconocer afinidades. Para los integrantes del Departamento de Evaluación, esto ha sido relevante puesto que el trabajo diario de los docentes se construye sobre líneas de acción diversas, que parecen más a un transitar en solitario por caminos y laberintos a veces inéditos. En términos más generales la “cultura universitaria” se crea con la diversidad. Aunque reconocemos que la diversidad plantea retos mayores a la comunicación y el acuerdo, lo diferente es aquí y, como en muchos otros lados, la oportunidad para el cambio.

Las posturas diferentes abren el abanico. Aun sin coincidir, la multiplicación de interpretaciones alimenta de forma común la raíz de un “criterio amplio”, dinámico que propicia, por sobre la perpetuación estática de las ideas, el movimiento y la crítica renovadora. Interpretar de manera constructiva la pluralidad parece como las caras de una moneda: una de ellas nos enriquece y la otra nos desconcierta, nos produce vértigo y sospecha de enfrentar límites a nuestras capacidades de comprensión.

Los estudiantes, menos experimentados, necesitan esta advertencia: es necesaria una buena dosis de flexibilidad para no confundir diversidad con *sin-sentido*. Esta diversidad es como una “comida abundante y generosa con platillos diversos y exóticos” de los que vale la pena aprovechar y probar de muchos aunque corramos el riesgo de intoxicarnos. En todo caso las incomodidades son pasajeras y el descubrimiento puede ser significativo.

Durante esta reunión de profesores del Departamento nos encontramos con afinidades y diferencias en relación con la evaluación de la docencia y el aprendizaje en el Diseño (la arquitectura y la ciudad, el diseño industrial y de la comunicación gráfica), que son pertinentes con la misión del docente, así como con sus objetivos y definiciones institucionales y que nos permitan impactar (de manera decidida) en el mejoramiento y consolidación de la docencia departamental del diseño, donde el alumno sea el eje central y prioritario no sólo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de la dinámica académica de la universidad.

Pensamos que el espacio de reflexión que propició el Coloquio —desde una perspectiva de análisis interdisciplinaria, centrada en la profundización crítica sobre la manera de cómo se puede evaluar la docencia y el aprendizaje en las universidades y en las disciplinas del diseño—, permitirá incentivar la actualización y el perfeccionamiento de los sistemas pedagógicos, así co-

mo consolidar el trabajo respecto al objeto de estudio del departamento: análisis, metodología y evaluación del diseño.

En las siguientes líneas presentamos, de manera sintética, los puntos de vista vertidos en cada una de las ponencias presentadas durante el Coloquio "Evaluación de la Docencia en Diseño".

Un festín con platillos exóticos

Las pláticas que abordaron la "Evaluación de la docencia" han sido como una gran comilona donde se ofrecieron muchos platillos diferentes. Aunque nos separan unas semanas de distancia, persisten dos sensaciones de aquella ingesta: junto al gusto de sabores exóticos, está una sensación de vértigo. Se pierde el equilibrio, como si estuviéramos intoxicados y nos aproximáramos a los bordes de un precipicio donde lo que damos por cierto, se desvanece y nos exige más cuando nos enfrentamos a la sospecha de no haber comprendido. Aunque todo parece converger hacia un círculo, más borroso que bien perfilado, donde se reconoce a la evaluación de la docencia en diseño como un "...acto multifactorial, polivalente, hipertextual, un todo complejo".

Salvador Ortega Rivero desde su amplia trayectoria académica y profesional, en su ponencia "La evaluación del diseño arquitectónico. Augusto H. Álvarez, su pensamiento teórico y estético...", realza el valor formativo que tuvieron los "Talleres", con mayúscula, por haber sido espacios privilegiados, donde "...estudiantes, ayudantes, asociados y especialistas en otras ramas de la arquitectura y de las ingenierías [trabajaban] como un equipo en la solución de una gran cantidad de proyectos [...] dándose un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje".

Salvador nos habla de la obra Augusto H. Álvarez, Premio Nacional de Arquitectura 1983, no sólo porque influyó de manera importante en varias generaciones de arquitectos, sino también por su participación en la construcción de la arquitectura moderna en México.

En las obras arquitectónicas de Augusto H. Álvarez se entrelazan lo que hace significativo y le da valor al quehacer del arquitecto, es decir, instruirse tanto en la teoría como en la práctica, juntas y no aisladas. Vivir con plenitud nuestros momentos y participar en "...la gestación de una nueva cultura y un nuevo sentido de la vida..".

Sin complicaciones y con una aparente sencillez parecida a las "parábolas", nos habla de hechos, pensamientos y obras de este destacado arquitecto, para que cada uno de nosotros interprete y saque sus propias conclusiones.

Salvador apuesta por la memoria, recordándonos la conveniencia y necesidad de mirar a la historia, ya sea del siglo I a.C. con Vitruvio Poléon, o con la que construimos cotidianamente la modernidad, para conocer el pensamiento y la obra de los grandes maestros, porque allí debe encontrarse “decantado” el saber, en las más sustanciales lecciones.

Jorge Armando Morales en la presentación de su trabajo “Seminario sobre evaluación docente”, apunta que la evaluación de la docencia en diseño es un tema sujeto a revisión permanente, que no se agota y no tiene porque detenerse.

Para Jorge, la actividad de diseñar está caracterizada por la complejidad. Los objetivos se transforman, y “...casi siempre los pasos que siguen los diseñadores tienen consecuencias distintas a las que se pretendían”, porque “se trata de un proceso en el que no existe una única respuesta válida”.

En su trabajo propone unos indicadores para la evaluación del diseño, que son: Interés, Sencillez, Viabilidad Productiva, junto con Simplificación, Economía y Acción Eficiente. O las categorías resultado del pensamiento de Italo Calvino, a las que reconoce como válidas para el diseño y tal vez mejor expresadas que por los propios diseñadores: Levedad, Flexibilidad, Exactitud, Visibilidad, Multiplicidad y Consistencia.

Al reconocer que pueden existir otras interpretaciones, nos provoca para no detener la búsqueda, para seguir en la necesaria construcción de un espacio idóneo para la experimentación, hasta llegar a la “democratización del mundo de los objetos”, que permita la diferencia y aliente el descubrimiento de futuras interpretaciones.

“La indisciplina salva la evaluación. Con/Fusión creativa...” es el título del ensayo de Gerardo Toledo en el cual argumenta en favor de una evaluación creativa antes que una estandarizada.

Su propuesta es un trabajo con muchos matices, con la presencia de una creatividad que estalle hasta en las palabras con “sonidos” místicos o metafísicos —ideas que acrecientan el vértigo de intoxicación—, por lo que estamos seguros que más de uno necesitará detenerse para respirar profundo o consultar frecuentemente el diccionario.

La complejidad de describir la vida. ¿Continuar en el afán de hacer casillas? Muchos, los más inquietos, quieren que no cambien para ponerles “número”, así cuando ya todo tenga nombre y número podrán dormir tranquilos; pero entonces nos señala que “el eje fundamental en la instrumentación de cualquier idea o modelo de evaluación modestamente funcional, debe considerar la eficiente inserción en la realidad de los productos que se imaginan o diseñan”.

Pero entre los muy diversos “mitos” nos parece que prefiere el de la creatividad. Los individuos creativos tienen también otros rasgos “como el sentido del humor, la excentricidad, el no-conformismo y la indisciplina”.

En nuestro interior resuena: ¿qué podemos saber? Cuando nuestras certezas de ahora deban quedarse en el pasado que es a donde pertenecen porque allí fueron concebidas. ¿Ejercitarnos en la creatividad? Porque en nuestro afán por saber, persiste el reto, mejor descrito por el mayor de los cronopios cuando pronuncia “...es oponerse pecho a pecho a esa tachonada incomprensibilidad, es arrancarle un jirón de clave, es, en el peor de los caos, clavarle la flecha de la hipótesis”.² Si bien hay algunas coincidencias, lo que más encontramos es la diversidad.

¿Que si el diseño es arte o ciencia?, ¿que si despertar interés y entusiasmo puede ser lo medular? Otras veces se afirma que la evaluación no considera “todo” lo que debería o que está deshumanizada. Las ideas se agolpan unas tras otras y nos recuerdan lo difícil que es asir a los peces en el agua, son tan resbaladizos, metáforas de “lo que debe ser”, “lo que demanda la sociedad”.

Los “peces” se me multiplican. ¿Por qué? Creemos que es como en cualquier acto de conocimiento o proceso de aprendizaje: empezamos por diferenciar y creamos una explosión para reducir el todo a un sinnúmero de partículas, que simplifiquen aunque a la vez que aumentan lo que llamamos caos. Bien sabemos es muy complejo explicar el cúmulo de artilugios que desarrollamos para poder mover un solo dedo, pero aunque no seamos capaces de comprenderlos o explicarlos a nosotros mismos, hacemos el movimiento ¡todos los días!

Tres enfoques sobre la actividad docente y el aprendizaje

Este apartado es la síntesis de las ponencias presentadas por los profesores Dulce de Mattos, Iarene A. Tovar, Elías Huamán y María de los Ángeles Hernández, sobre su actividad docente y el aprendizaje, quedó plasmada en tres grandes enfoques.

Un primer enfoque, en el que se coinciden los autores en las debilidades que presenta el Modelo general de diseño y sus carencias en cuanto a una propuesta sólida de relación entre los diferentes métodos disciplinarios y la falta de una metodología integral adecuada, que además de considerar todos los factores que llevan a definir la función y la forma final del edificio,

2. Cortázar, Julio, “Prosa del Observatorio”.

involucre otras fases y secuencias que desentrañen el lenguaje propio de los objetos arquitectónicos; lo que estos comunican y el contexto histórico que lo fundamenta.

Es evidente que los tiempos modernos han traído consigo nuevos modos de ver lo arquitectónico y lo urbano, se generan otros conceptos y un nuevo vocabulario que permite redefinir la realidad urbana y percibir un progreso, que más que un cambio de la realidad, se define como una alteración de la forma en que esta realidad se percibe. Esto ha trascendido a que lo importante no es asimilar la existencia de un método único, sino el ver más y de forma diferente, es decir, la arquitectura debe ser analizada desde nuevos ámbitos, a ras de la tierra, más parcial, con acercamiento, pero también más enriquecida.

En este sentido, el proceso del diseño se convierte en un recorrido complejo en el que cada uno de los factores que se analizan tendrá que apuntar hacia la búsqueda de la forma de expresión de una idea arquitectónica. Esta concepción deja entrever la importancia del proceso como una búsqueda para lograr la forma; la correspondencia estructural subyacente entre la pauta de un problema y el proceso de diseño de una forma física que responda a dicho problema.³

El modo de proyectar se podría comparar con un género literario como es el ensayo. El pensar hoy, que el ensayo, que el proyectar, es una senda abierta que se traza al andar, mitad meditando, mitad percibiendo, en una suerte de reflexión orbital en la que el propio acercamiento es capaz de proporcionar forma personal a las cosas.⁴ El ensayo obliga a pensar la cosa desde el primer momento, reúne, a través de estructuras provisionales, aquello que está dividido, busca expresar una síntesis desde el interior de los elementos que lo constituyen y es en este proceso de búsqueda de la verdad, cuando se da con la meta no buscada. Su objeto es más bien lo nuevo, en tanto que nuevo es aquello que se perfila como forma posible.⁵

Desde esta perspectiva, el proceso del proyectar caería en esta misma categoría del ensayo; el diseñador, como hacedor de formas, busca

3. Christopher, Alexander, *Ensayo sobre la síntesis de la forma*, Cambridge, Edición Infinito, 1966.
4. Moreno, Mancilla Luis y Muñón Emilio, "En torno al ensayo", en *Revista Arquitectura* No. 292, del Colegio de Arquitectos de Madrid, Volumen 73, 1992.
5. Francisco Jarauta, "Por una filosofía del ensayo", en *Revista de Occidente*, No. 116, Arquitectos de Murcia, 1991.

integración (en el sentido de unicidad); busca lograr una unidad, sintetizar a partir de todos y cada uno de los elementos y factores que conforman el contexto del problema planteado. El proceso conlleva a un recorrido que, aparentemente, aleja del problema pero en la práctica permite una correcta aproximación.

Una de las características del ensayo es su carácter fragmentario, la acentuación de lo parcial frente a lo total. Los problemas de diseño no son homogéneos y esta particularidad obliga a analizar los componentes estructurales y descomponerlos para poderlos manejar. El origen de un programa de diseño es analítico y su efecto es el de fragmentar el problema. El programa que representa una descomposición funcional del problema es un medio para reconocer sus principales aspectos funcionales.⁶

Un segundo enfoque se refiere a los nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje que están generando las nuevas tecnologías, el tercer entorno, que obliga a replantear un proceso de diseño diferente, donde la evaluación del proceso todavía no está resuelta. Problemática que se agrega a las debilidades que arrastra la estructura existente y que obliga a un replanteamiento de las condiciones de enseñanza para un buen desarrollo de los contenidos y de la formación del estudiante, en el contexto que se vive actualmente en la División de Ciencias y Artes para el Diseño.

Los nuevos tiempos se caracterizan por el uso y aprovechamiento de los medios electrónicos como apoyo para desarrollar diversas actividades. En la docencia, la investigación y la difusión (actividades prioritarias del Departamento) estos medios se han convertido en instrumentos imprescindibles por su capacidad para propiciar técnicas innovadoras en los diferentes procesos que facilitan y minimizan los tiempos de trabajo.

En este sentido la dinámica en el campo del diseño ha sido afectada, tanto por el surgimiento de un nuevo lenguaje, como por la importante gama de posibilidades de experimentación y de trabajo que se presenta. Además, los cambios en la concepción y realización del diseño, esta orientándolo hacia un rumbo diferente.

Esta situación en el entorno de la universidad ha propiciado exigencias y requerimientos que demandan una revisión de las condiciones actuales en cuanto a espacios e infraestructura para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en cuanto a modos y técnicas de evaluación de los trabajos de diseño.

6. Christopher Alexander. *Op. cit.*

Un tercer enfoque, se centra en lo —que al parecer— es una de las claves para alcanzar la calidad educativa tan ansiada: la necesidad de humanizar la enseñanza-aprendizaje, a través de un cambio de actitud por parte del docente, y la necesidad de considerar al diseño como un vehículo de humanización.

En este sentido, la docencia y el aprendizaje se volcarían hacia otra dimensión del proceso, que contribuiría a desencadenar esas facultades creativas que todo hombre posee y que deben reconocerse y ser ampliadas dentro del proceso de auto creación personal.

Cada persona tiene un inconsciente creativo, pero el hecho de que exista esta capacidad, no significa que la persona llegue a tener una forma de ser que pueda trascender más allá de lo individual. Ésta puede surgir en un momento dado por agentes externos, pudiendo transformar una acción personal en algo que contribuya al progreso de la sociedad, ya sea desde el punto de vista artístico, filosófico o incluso científico.

Desde esa perspectiva, se puede decir que la docencia en la actualidad no está centrada en transmitir un conocimiento de la mejor manera posible, didácticamente hablando, que explote las habilidades del estudiante, sino en cuestionar cómo es que los educadores llevan a cabo esa mediación, la cual no debe ser para repetir, reiterar y comprobar, sino para inducir, descubrir, contrastar, innovar y con ello recobrar el asombro y pensar para construir y no sólo para consumir pasivamente el conocimiento.⁷

El vínculo profesor-alumno, es un fenómeno bastante complejo en el que no solamente basta involucrarse teórica y metodológicamente; es además de suma importancia un mínimo conocimiento psicológico, pedagógico y sociológico que permitiría ubicar al educando como sujeto de aprendizaje y no únicamente como objeto de enseñanza.

A partir de la década de los noventa y específicamente de los planeamientos de CEPAL-UNESCO (1992) sobre transformación productiva con equidad, surge la necesidad de buscar nuevos sentidos para la educación en sus contribuciones al desarrollo social. La vinculación de esta tendencia con el resurgimiento del humanismo genera un giro hacia atribuir sentido a la educación por su importancia directa para las personas.

En esta tónica, se vuelve una necesidad prioritaria el rescatar los valores humanos y la calidad de vida de las personas para alcanzar los objetivos perseguidos en la docencia, no analizar las personas en función de las políticas, sino las políticas y estrategias en materia educativa por su

7. Porfirio Morán Oviedo. *Op. cit.*

contribución al desarrollo de las personas como sujetos y protagonistas en permanente realización.⁸

Con esta postura, no se niega la posibilidad de que la educación contribuya al desarrollo económico, político y social, sólo que debe analizarse en términos de compatibilidad con la realización de la potencialidad de todas las personas como sujetos en permanente proceso de realización.

Todo esto invita a revalorar los aspectos éticos y culturales de la educación, respetando la pluralidad y la multiculturalidad; invita a tomar nuevas posiciones frente al proceso, el cual requiere de flexibilidad en los nuevos planteamientos educativos. Se trata de que el docente oriente al alumno, a partir de lo que la humanidad ha aprendido de ella misma y su naturaleza y de que los conceptos añejos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, empiecen a tomar un nuevo significado en el marco de la convivencia con y para los demás.

En este marco de interpretaciones acerca de la docencia y el aprendizaje, podemos concluir que en este proceso, existe un sinnúmero de posibilidades valiosas que tendríamos que considerar siempre y cuando se articularan unas con otras, desde la institución y sus gobernantes como ente global hasta el cuerpo docente, para conseguir el objetivo claro: el estudiante que queremos tener para el nuevo siglo.

En este sentido, la interdisciplinariedad, los métodos, los modelos, los planes y programas de estudio existentes tendrían que ser revisados y replanteados dentro de un contexto de la problemática y demandas planteadas por la plantilla estudiantil y la sociedad actual, que permitan establecer el perfil del diseñador competitivo, capaz de insertarse en este nuevo modelo de mundo globalizado.

Objetivos de aprendizaje y evaluación

Maris Bustamante en su artículo "¿Sueños guajiros en tiempos del cólera?" afirma que cuando evaluamos, nos evaluamos, que somos profesores que damos lo que somos y que cuando damos por la vía del respeto y los afectos nos hace fuertes como grupo, como individuos y que nos fortalece también el saber que si somos claros en nuestras diferencias podremos contribuir mejor. Hace referencia a la evaluación endógama y la exógama de los diseños y ancla sus observaciones en la evaluación exógama por consi-

8. Kepowwics, Malinowska Bárbara, "Utopías y Educación", en *Revista Reencuentro*, México, septiembre 2002.

derar que es la más utilizada en la UAM-Azc. Afirma que nadie da lo que no tiene y reflexiona acerca de qué deseamos proporcionar a los alumnos que ellos no tienen y cuál es la diferencia cualitativa entre la preparación que reciben los jóvenes de nuestra universidad en relación con otras universidades y, sobre todo, con las instituciones "patrulla" que ofrecen conocimientos limitados y pragmáticos a jóvenes de escasos recursos para una pronta inserción en el mercado laboral.

Maris considera un atraso el seguir creyendo y fomentando la disciplina-riedad. Afirma que a nivel docente se debe flexibilizar la estructura en la que estamos insertos para integrar nuevas opciones. Busca términos más amplios, ya no artistas ni diseñadores, propone un término de expertos en visualidades avanzadas, en lugar de limitar o condicionar la entrada al mercado laboral.

Bustamante termina su ponencia afirmando que sigue siendo maestra en esta universidad, para romper los circuitos que nos vician como profesiona-les y como personas.

Sincera es la preocupación de Dolores Vidales y de Maris Bustamante acerca de la procedencia de nuestros alumnos que, en algunos casos, arri-ban a la universidad con verdaderas lagunas académicas, conceptuales, carencias económicas e incluso con antecedentes de maltrato infantil, pero debemos admitir que no podemos sustituir las funciones de la familia.

La autoestima y el estado de ánimo son fundamentales para la percep-ción de las situaciones que se viven, y debemos reconocer que la insatisfacción que manifiestan parte de nuestros universitarios ante el mun-do que se les está legando es justificada, son alumnos que con frecuencia deben combinar trabajo y estudio, ante un futuro con grandes incertidum-bres, desencantados de la política, de las instituciones y muy vulnerables a manipulaciones ideológicas.

Como institución educativa debemos crear las condiciones idóneas para que los individuos conecten otras realidades con la realidad académica, re-troalimentando y motivando a que transformen sus propias realidades de la mejor manera posible. Recordar a los alumnos las palabras de Savater: "trans-fórmenlo todo, mejórenlo todo, empezando por ustedes mismos, pero guarden conciencia de qué es y cómo es, de qué fue y cómo fue lo que quie-ren transformar". También las palabras de Da Vila ayudan en este sentido cuando afirma que: "La realidad nos determina. Sus límites son los de nuestra cultura y circunstancia. Por ello el progreso exige ampliar el conocimiento pa-ra trascender en el tiempo y lograr un mejor futuro como sociedad".

La ponencia de Dolores Vidales "La evaluación de la docencia", nos rela-ta su experiencia en el ejercicio de la docencia en el diseño gráfico y nos

expone los factores pro-positivos para el beneficio de las áreas, a fin de profundizar en los conceptos y en las acciones que nos llevarán a un crecimiento como equipo académico específicamente en el contexto de la UAM-Azc.

Apunta sobre la importancia del desarrollo humano afirmando que todo ser humano es capaz de crecer y realizar grandes proezas y que para alcanzar los mejores criterios para la evaluación del estudiante se debe comenzar por evaluar a los profesores y al contexto. Considera que si nos enfocamos más en el aspecto del aprendizaje en lugar del de la enseñanza, es posible lograr el desarrollo de las capacidades autónomas del estudiante adulto, es decir, maduro, lo cual significa un impulso en la formación de profesionales responsables, con metas propias y conscientes. Concluye su artículo exponiendo esquemas de algunos métodos para optimizar el aprendizaje, de variables cognocitivas y de variables neoconductistas del aprendizaje.

Jorge del Arenal plantea la posibilidad de agrupar alumnos destacados que se les reconozca y apoye, y Maris desea separar las situaciones de los alumnos y abrir espacios para que éstos pueden salir y aportar. Ideas que buscan el mejor aprovechamiento.

El reto de estas propuestas es lograr que cada vez un número mayor de estudiantes —con sus cualidades y defectos, limitaciones culturales y las carencias del medio familiar—, lleguen a ser los profesionistas maduros, cultos, conscientes y productivos que tanto necesita nuestro país. Jorge del Arenal afirma que una característica de la sociedad a través de la historia ha sido la manera como edificamos los entornos humano, las actividades culturales y los contenidos que influyen en su construcción. Nos expone un proyecto iniciado hace ocho años de intercambio académico entre universidades de los países de la América del Norte, proyecto que además crearía un sistema de Evaluación académica multicultural para la formación de los estudiantes de arquitectura de la América del Norte, planteando también la necesidad de un plan de estudios de educación para la práctica multicultural. Proyectos como estos definitivamente abren nuevos horizontes para conseguir los beneficios de la movilidad profesional transfronteriza con temas importantes de reciprocidad, incluyendo el idioma.

Existen diferentes maneras de aprender y de evaluar, pero lo más importante es tener presente las palabras de Séneca: "no se estudia para la escuela, se estudia para la vida".

La evaluación en la construcción del conocimiento

Históricamente la evaluación se ha desarrollado más por razones sociales que educacionales; aunque recientemente el interés se ha centrado en el desarro-

llo de una evaluación motivadora en el alumnado, más que controladora de sus procesos de aprendizaje. Una buena evaluación debe prestar atención a las diferencias personales supuestamente fijas e innatas y considerar que se puede recurrir, en el proceso de aprendizaje, a identificar las necesidades y problemas a nivel individual, para poner en evidencia los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, de modo que entre alumnos y profesores puedan sacar conclusiones para incrementar su competencia y mejorar resultados.

En la práctica de la evaluación siempre se incluirán transacciones y compromisos. Todo sistema de evaluación tendrá consecuencias para estudiantes, profesores y centros educacionales; por lo que deberá ser públicamente aceptado en términos de validez. El sistema será lo mejor posible, ya que los profesores y los estudiantes deberán retroalimentarse respecto a sus progresos y el modo de alcanzar los objetivos planteados. El equilibrio evaluador requiere una pluralidad de planteamientos. La evaluación juega un papel esencial en la toma de decisiones y en la construcción del proceso de aprendizaje.

Sabemos que la evaluación es parte integral de todo proceso didáctico, en donde con frecuencia intervienen ambas partes: tanto la evaluación de los alumnos como la de los maestros: "El docente debe exigirse a sí mismo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que exige a sus estudiantes: pasión por saber, capacidad para investigar, creatividad para hacer operativos los conocimientos adquiridos y disposición para compartirlos con otros";⁹ ya que los alumnos, sin saberlo, nos muestran los caminos por donde seguir, son testigos de muchos de nuestros acontecimientos: los aciertos y las fallas. En realidad ellos son los maestros indiscutibles de toda nuestra experiencia. Y nosotros los maestros, nos educamos educando y aprendemos enseñando.

Verónica Arroyo Pedrosa dividió su ponencia en tres partes, cada una de ellas abarca distintos aspectos importantes sobre la enseñanza y la evaluación. En una primera parte, a manera de introducción, nos narra un cuento mitológico en donde Zeus quiere dar solución a la educación de los mortales. Es la visión de la parte humana de nuestra actividad como profesores. Sus sabios plantean varios intentos fallidos para lograr el aprendizaje de los mortales, y Zeus ya cansado de ver que nada funcionaba, en la sexta ocasión en la que se le plantea otro nuevo camino de enseñanza, no promete dar solución al problema...

En la segunda parte aborda la Evaluación Formativa o de Calidad y sus características. En ella plantea la necesidad de cuidar la intención de la eva-

9. Wiggstein. Tomado de la ponencia de J. Morales.

luación que esencialmente es actuar al servicio del conocimiento y del aprendizaje. Cuando se lleva a cabo de esta manera se evalúa con calidad. En la tercera parte hace referencia a la evaluación en el campo del Diseño de la Comunicación Gráfica, carrera que ofrece nuestra Universidad y cuyos contenidos temáticos ofrecen una visión distinta sobre el campo profesional del diseño gráfico. Es a la luz del desarrollo de nuestros egresados en el campo profesional donde se conformará la evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje. Nuestro reto como profesores es hacer frente con nuevas formas de enseñanza que faciliten el aprendizaje acordes con las necesidades de la vida actual.

Entonces ¿cuál sería el mejor docente con base en las características que requiere un diseñador gráfico profesional desde una perspectiva actual? Para Verónica es aquel que tenga el talento creativo necesario para demostrar que comprende intelectualmente la totalidad del negocio, capaz de asir estrategias de comercialización, poseer el conocimiento y la capacidad para actualizarse y mostrar la sensibilidad y la cultura para trabajar en un mundo globalizado.¹⁰

En el desarrollo de su ponencia Alfonso García Reyes toca varios puntos importantes como son: la evaluación pasiva y participativa, aspectos significativos en la evaluación del aprendizaje, el contexto de clases y la aportación.

Para Alfonso el término evaluar ha sufrido una gran cantidad de interpretaciones incorrectas relacionadas con la calificación que el profesor da a sus alumnos. Esta posición generalizada en el ámbito de la educación ha propiciado una actitud pasiva en los alumnos y una confusión en el significado de la enseñanza y el aprendizaje.

En la enseñanza basada en el aprendizaje el alumno es el centro principal del esfuerzo educativo; ya que en la evaluación encuentra una autocrítica de su propio desempeño. En el proceso de aprendizaje la cantidad de posibilidades para un proyecto es fundamental, donde el resultado no es lo más importante. Así cada boceto o idea estimula un constante análisis de diferencias detectadas por comparación con las demás propuestas. La exploración exhaustiva genera alternativas interesantes en la solución de un problema, en la construcción del conocimiento, en el desarrollo de habilidades y adquisición de hábitos de trabajo.

El descubrimiento dota al aprendizaje de un carácter sencillo y natural que estimula la autoestima de cada alumno debido a que ellos mismos van tomando sus propias decisiones en el camino. De esta manera el profesor

10. Chávez Norberto. *La Gestión del Diseño*.

es un facilitador del aprendizaje y los alumnos son los protagonistas y constructores de su propio conocimiento.

En la metodología de enseñanza de Alfonso García las experiencias en el salón de clases son básicas como contexto principal para el aprendizaje: observación, interacción, intercambio, pláticas, lecturas, ejercicios, discusión, trabajo, etcétera. Las características físicas de este contexto afectan directamente la manera como los alumnos participan. Pero el contexto no sólo lo forma el salón de clases, sino también las características del grupo de alumnos para estimular el esfuerzo de sus demás compañeros. El salón de clases es el lugar de reunión para trabajar, es el espacio de respeto del pensamiento e ideas, tanto individuales como grupales. El aprender es una actividad social y el salón de clases es el espacio donde el alumno ve y aprende del trabajo de los demás, es ahí donde aclara su pensamiento.

En el Programa de estudios de la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica de la universidad, están dosificados los conocimientos y las temáticas que se deberán abordar en cada trimestre. Aunque para Alfonso el caso de estudio no es lo más importante, sino mantener al alumno en ese proceso de búsqueda, investigación y estudio hasta llegar a cumplir con los objetivos planteados. El alumno debe entender que el objetivo y las experiencias en la práctica profesional y en la escuela son distintas. Las experiencias en el aula son irrepetibles.

Una evaluación completa deberá realizarse durante todo el trimestre con las siguientes características: evaluar al alumno respecto a sí mismo, a fin de descubrir sus avances, retrocesos o el estancamientos de sus habilidades, hábitos y conocimientos; evaluar al alumno respecto de sus compañeros de manera que cada alumno sea un maestro para los demás, y evaluar al alumno respecto del programa, comparando el trabajo del alumno con una serie de actividades con base en el criterio establecido y sus objetivos. De esta forma se da privilegio al proceso más que al resultado final.

"Evaluación de la docencia en arquitectura: una propuesta cualitativa", es el título de la ponencia presentada por Jorge Morales y está orientada al esbozo de un modelo alternativo de evaluación de la docencia en arquitectura ya que no existen propuestas institucionales que permitan valorar en su justa dimensión la calidad y eficiencia de la enseñanza. El asunto se torna delicado ya que implica hacer referencia a la relación entre el número de alumnos que egresan con los de nuevo ingreso en un año determinado, midiendo con esto la tasa de eficiencia terminal, verdadero fantasma de todo el sistema educativo nacional. En el año 2000 en la UAM, por ejemplo, el 57% de los estudiantes dejó sus estudios de licenciatura por distintas circunstancias.¹¹

Los esfuerzos institucionales sobre la evaluación de la docencia no involucran estas referencias y se concentran más en definir los perfiles de la carrera académica. El comportamiento de las licenciaturas que se imparten en la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) de la UAM-Azc. es un reflejo de lo que sucede a escala nacional. Con los datos que proporciona Alfonso Morales surgen muchas preguntas, sin que ninguna de ellas haya sido debatida en la División: ¿está la eficiencia terminal relacionada con la calidad de la enseñanza? ¿Es la eficiencia terminal en arquitectura tan sólo un indicador más de lo que acontece en el Sistema UAM, en particular, y en el Sistema de Educación Superior, en general?

La principal hipótesis de esta ponencia radica en las estrategias institucionales de evaluación del trabajo docente que van en dirección opuesta a los discursos y prácticas emergentes que hacen referencia a la evaluación cualitativa. Vivimos en una contradicción ya que la institución promueve nuevos modelos de evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrados en el estudiante, incluyente, cualitativo y flexible y, al mismo tiempo, somete a sus docentes a un proceso centrado en las necesidades de la propia institución, que resulta vertical, jerárquico, excluyente, cuantitativo y rígido.

Además, la institución en su conjunto no comprende del todo la naturaleza de las disciplinas del diseño. No logra concebir cabalmente que los objetos de diseño, no sólo tengan características experimentales, sino también propiedades estéticas derivadas de sus formas, de sus atributos físicos y de su percepción. Son objetos manipulables, pero también visuales. Es en este mundo “universitario” donde los objetos de diseño saltan a la regla precisamente por esa mínima dicotomía, ya que resultan polivalentes en su apreciación. Por lo tanto, los objetos de diseño son objetos intrínsecamente hipertextuales, es decir, son capaces de resistir y soportar múltiples lecturas: del autor, del usuario, de la cultura, de la historia, de la sociedad, del especialista, etcétera.¹²

El reconocer en los objetos de diseño su carácter hipertextual, implica que en su apreciación convergen diversos especialistas que refuerzan y enriquecen la naturaleza *inter*, *trans* y *multidisciplinaria* de la práctica, el ejercicio y los discursos del diseño. Se trata de una nueva narrativa que no sólo tolera las convergencias, sino que las alienta y necesita. Ese es el ca-

11. *Anuario Estadístico 2001: Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*, México, ANUIES, pp. 202 y ss.

12. Morales, Jorge, “Elementos hipertextuales para una teoría de los diseños”; en *Un año de Diseñarte-MM1*, México, UAM-Azc., Gernika, No. 3, 2001.

rácter que tienen los diseños y que debe reflejarse y contenerse en sus estrategias de evaluación.

El hecho de que Ariel Rodríguez Kuri no se haya formado en ninguna de las disciplinas del diseño, sino que pertenezca a una profesión tan integrada, tan conservadora y tan antigua como él caracteriza a la historia, le ha representado a veces inconvenientes para entender los puntos finos y formativos del diseño. Pero el compartir miradas distintas le ha ayudado a entender a sus alumnos, a sus compañeros docentes y a la División de CyAD.

En esta escuela de diseño de enorme fortaleza, pero también de debilidades entendió que entre los profesores de la División hay un equilibrio catastrófico entre las pulsiones de docencia y las pulsiones de investigación, que no necesariamente tendrían que ser compatibles, y cuyos enfoques e impactos en las aulas valdría la pena evaluar. Ariel comprendió, finalmente, que entre sus compañeros docentes existe un tabulador invisible referente al rango, al prestigio y a la importancia atribuida a las distintas materias que conforman la currícula de los estudiantes.

El autor plantea que uno de los objetivos centrales de sus cursos es hacer a los alumnos contemporáneos de todos los hombres, esto significa colocarlos en el mundo de las decisiones, de las apuestas conceptuales, estéticas, técnicas. En la última parte de su ponencia plantea otras preguntas: ¿diseño vs. universidad?, ¿diseño y universidad? Los muchachos ¿son primero alumnos de diseño, y luego universitarios, o bien, son universitarios y luego estudiantes de diseño? Su respuesta es que los alumnos son en primer lugar estudiantes universitarios y luego, *solo luego*, estudiantes de diseño.

Ese esfuerzo de contemporaneidad nos coloca inmediatamente en otra dimensión. Esto ha creado un problema importante al que nos enfrentamos los académicos de CyAD: el asumir la dimensión universitaria de nuestro propio trabajo en las aulas y los cubículos. En la División queremos ser radicalmente distintos en todo: en lo que enseñamos, en lo que publicamos, en lo que investigamos y, por supuesto, en la manera en que somos evaluados y premiados. Esta obsesión puede en ocasiones sesgar nuestros enfoques en el salón de clases.

La evaluación de la docencia desde el punto de vista de una especialista de arte, una fotógrafa, un historiador y un semiólogo

La especialista en arte, Elena Segurajáuregui en su texto "La evaluación en el proceso educativo", nos menciona que dentro del proceso hay bastante que evaluar, desde el aprendizaje, la enseñanza, la acción docente, el contexto físico, los programas de estudio, hasta la propia institución.

En cuanto al aprendizaje, señala que hay que evaluar las estrategias que despliega el docente en el aula, mismas que dependen en gran medida de la formación, intereses, habilidades y de la disposición que tenga para profundizar en la información que entrega a los alumnos, como de la capacidad de respuesta esperada por parte de los educandos. En este sentido, Elena desecha el recurso de la memorización, lo considera un “sistema primitivo”, pues va en contra de lo esencial: que el alumno piense y sepa aplicar los conocimientos como una herramienta de análisis y síntesis que le permita resolver los problemas de diseño.

Siguiendo las ideas de Piaget, la autora considera que en el aula se debe dar un doble juego con dos estrategias: una de información y otra de organización; en la primera debe de estar implícito la manera en la que el alumno va a adquirir nuevos datos y en la segunda cómo va a integrar y relacionarlos con los conocimientos previos. Este doble proceso debe de ir encaminado, sobre todo, a que el candidato a diseñador aprenda a pensar.

Elena también reflexiona sobre la Unidad de enseñanza aprendizaje que imparte (Cultura y Diseño), que aborda la cultura material a lo largo de los siglos y comenta, a favor del diseño, la posibilidad de evaluar la cultura desde los propios objetos del diseño. Así el alumno debe de transformar cada objeto en una incógnita a resolver en cuanto a lo técnico, lo teórico, lo histórico y lo metodológico. Se trata de evaluar si el docente tuvo la capacidad de proporcionarle al alumno un andamiaje para que sea capaz de entender los factores determinantes del diseño: “un objeto diseñado en un momento específico de la historia, contemplando los factores políticos, económicos y sociales, así como factores geográficos, físicos, avances tecnológicos, lenguaje y materiales de la región donde se produce el diseño”.

La autora recomienda revisar los programas de estudio y enfatizar la evaluación sobre todo en el aprendizaje.

Oweena Camille Fogarty, fotógrafa, en su texto “Nuevos criterios teóricos sobre la evaluación” nos menciona que la evaluación supone una problemática, antes de considerarla como un instrumento; señalando que: “la evaluación es explícitamente multirreferencial e intersubjetiva, en la medida en que pasa obligatoriamente por testimonios y representaciones”.

Motivada por el tema del Coloquio dice que “aplicamos el ejercicio de evaluación a un proyecto educativo vinculado al análisis de la imagen fotográfica... La intención educativa hace referencia a los valores y asume como meta proponer para compartir (no sólo ‘saber’ y ‘saber hacer’, sino también ‘saber ser’). En el centro de la discusión no son únicamente los ‘contenidos’, sino las opciones más fundamentales las que se cuestionan. ¿Cuáles son las

habilidades que se desean transmitir? ¿Qué modelo de sociedad se persigue? ¿Qué tipo de alumnos, estudiantes, hombres, se desea formar mediante dichos procedimientos? ¿Qué naturaleza en la trayectoria de nuestra experiencia contemporánea les proyectamos? y ¿cómo restaurarle a la realidad lo que tiene de real?

Asimismo la autora menciona que en la práctica evaluativa hay dos visiones del mundo: la primera, la cartesiana, tiene que ver con el control (o verificación) en una observación empírica; la segunda, la hermenéutica, es aquella que no trata de comparar los datos registrados con las normas o los modelos preestablecidos, sino de poner en acto la imaginación y la memoria a las preguntas relativas al *sentido*.

Oweena al referirse a la unidad de enseñanza-aprendizaje que imparte y que tiene que ver con el arte fotográfico señala que siguiendo el enfoque semiótico de Vilches, estudia a la imagen gracias a una función semiótica, misma que le permite establecer la correlación entre las sustancias de la expresión (colores y espacios) y las formas de expresión (la configuración iconográfica de cosas o personas).

La docente considera que un alumno, ante cualquier imagen debe de hacerse cuatro preguntas: ¿qué representa? ¿Qué expresa? ¿Cómo se expresa? y ¿cómo está hecha? Juan Manuel López Rodríguez, decano de nuestro Departamento y eminente semiólogo, en su trabajo titulado “Menos docencia y más aprendizaje” hace énfasis en la cuestión social, en la necesidad de que la universidad, además de enseñar a diseñar, debe estar presente en la solución de los grandes problemas nacionales en lo relativo a vivienda, servicios urbanos, marginación, insalubridad, tecnología, fuentes de trabajo, educación, dependencia, contaminación, etcétera.

Juan Manuel señala que mucho se avanzaría en el proceso de evaluación de la docencia si se tomara la decisión de “revisar y ordenar la enorme y excelente calidad y cantidad de material que año con año hemos generado los profesores en seminarios, simposios, coloquios y encuentros de todo tipo”.

Especialista en el Diseño de la Comunicación Gráfica y conocedor del pensamiento de Paulo Freyre, al profesor le interesa que el aprendizaje del diseño se convierta únicamente en la generación del conocimiento propio (por parte del alumno, claro) y no la repetición de un conocimiento ajeno: “El alumno deja de ser un pobre ignorante sobre quien se vierte el conocimiento sin que participe en su elaboración”.

En cuanto al diseño se muestra indignado por “el entreguismo cada vez más cercano a intereses mercantiles —cuya raíz está en capitales transnacionales la mayoría de las veces— que tienden a desplazar esas supervivencia

‘tradicionales’ con gran eficacia y rapidez”. Esta mercantilización del diseño es “resultado de los planes de estudio y de una defectuosa concepción de la realidad externa y de los objetivos que persigue nuestra universidad, diferentes de los de las universidades privadas que, como su nombre lo indica, suelen y deben estar al servicio de la iniciativa privada”.

Francisco Santos Zertuche en este Coloquio presentó la ponencia “Política y actualización: un dilema estructural en la docencia 1974-2002”. Su trabajo lo inicia advirtiendo que se trata de un ejercicio de reflexión y evaluación histórica a partir del eje *práctica y actualización*, para lo cual utiliza una serie de documentos institucionales generados entre 1974 y 2002.

En relación con la carrera de arquitectura se pregunta: “¿qué tipo de profesional de la arquitectura se está formando? ¿Con qué perfil formativo e informativo? ¿Con qué dosificación de conocimientos y habilidades? ¿Cuál es su caja de herramientas intelectuales, culturales, metodológicas y críticas que le permitirán actuar en servicio de la sociedad? ¿Cuál es el paradigma del oficio del quehacer arquitectónico con que lo equipamos? ¿Para trabajar en qué y en dónde?” “¿Es lo mismo formar un arquitecto en 1974 que tres décadas después”.

En la última parte del trabajo se ofrece un recuento pormenorizado de los cerca de 20,000 alumnos que han pasado por las aulas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, haciendo reflexiones interesantes, a saber: “a qué obedece la oscilación (incremento y/o decremento) de la demanda? ¿Cuáles son las causas de la deserción medida? ¿Qué argumentos históricos explican las cifras sobre la eficiencia terminal? Para concluir, el docente investigador proporciona la información del primer egresado de nuestra División, que por cierto es de la carrera de arquitectura.

Procesos de evaluación

Olga Margarita Gutiérrez Trapero, después de hacer una interesante reflexión en torno a la perspectiva global y su impacto en la educación, liga sus comentarios con un análisis de la perspectiva institucional de la UAM, tomando como referencia básica la perspectiva departamental en la cual está constituida la organización de nuestra División de estudios.

Dividió su enfoque sobre el concepto de evaluar, y lo hizo a partir de lo siguiente: Primero “Yo me evaluó” en donde reafirma su vocación por enseñar. Segundo “Yo te evaluó” en donde resalta el valor del contacto interpersonal con los alumnos a fin de humanizar sus clases.

Tercero “Tú me evaluas” el cual considera un parámetro adecuado que nos propicia buscar estrategias para perfeccionar y mejorar nuestra enseñanza.

2896073

Cuarto “Nosotros nos evaluamos”, constituye un ejercicio de enriquecimiento recíproco entre alumnos y compañeros profesores.

La arquitecta Gutiérrez Trapero finalizó su ponencia con una propuesta de cómo enseñar el diseño bidimensional, que merece ser leída con atención pues contiene valiosas sugerencias que nos brindan la posibilidad de contar con alternativas pedagógicas diversas para este nivel de la carrera en el que ella imparte sus conocimientos dentro del importantísimo Tronco común del plan de estudios vigente.

Norma Patiño, quien tituló su conferencia “Contra el crimen perfecto de la docencia”, nombre inspirado por el título del libro del pensador francés Jean Baudrillard *El crimen perfecto*.

La paradoja de la vida moderna, nos dice la maestra Patiño, es que con la alta tecnologización hemos creado clones de lo que deseamos ser, y en el afán de estar en todo lugar, se presenta la ironía mediática de que en realidad no estamos en ninguno, por lo cual literalmente “desaparecemos”.

Termina su escrito con una crítica a los modelos académicos rígidos y obsoletos que lo único que propician es un “corset pedagógico” que constriñe las posibilidades creativas de los estudiantes.

Sergio Padilla realizó un balance y diagnóstico de la calidad de la enseñanza de la arquitectura en la UAM. En general su visión no es muy optimista, desde su punto de vista, la carrera de arquitectura presenta una gran cantidad de deficiencias entre las que destaca que el modelo que se emplea en la actualidad ya es obsoleto y se percibe como anticuado.

Fundamenta sus comentarios en estadísticas y documentos obtenidos de diversas instancias como el CIEES y el CADU. A pesar de los preocupantes datos que presenta, el arquitecto Padilla reconoce que eventos como la EXPOCYAD son muestras significativas que permiten valorar la labor desplegada en las clases.

El diseñador industrial Luis Soto Walls, quien a partir de señalar que existe una preocupación ampliamente compartida entre las diferentes instituciones acerca de mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, hace una serie de puntualizaciones fundamentales para lograr este objetivo.

Destaca el papel fundamental de la evaluación como instrumento para la toma de decisiones en el mejoramiento y fortalecimiento de la docencia, destacando sobre todo el concepto de “aprendizaje de calidad”, lo cual supone dar seguimiento y evaluar el resultado del aprendizaje.

Otro punto abordado por Soto se refiere a sus conceptos en torno a cómo lograr que el diseñador industrial sea un profesional competente, para lo cual sugiere, entre otras cosas, que la valoración de la creatividad del

alumno debe ir acompañada por un indeclinable respeto y una gran tolerancia hacia sus respectivos proyectos.

Para concluir

En el Coloquio se vertieron ideas que todos esperamos fructifiquen y hagan elevar el nivel de nuestras carreras, que por el momento, de acuerdo a una reciente encuesta realizada por el periódico *Reforma*, no están entre los primeros lugares de la instituciones de estudios superiores que imparten las mismas carreras que en la UAM. Ojalá pronto, con el esfuerzo de todos, autoridades, profesores y por supuesto alumnos regresemos al sitio que nos corresponde, es decir, al primer lugar nacional.

La evaluación quiere decir muchas cosas, se pueden evaluar los programas, la didáctica, los conocimientos, las instalaciones y el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con los principios de la etnometodología, cada uno de nosotros al evaluar no se puede desprender de su carga subjetiva. Hay investigaciones que demuestran que para determinados profesores el mismo grupo de alumnos evaluado puede ser magnífico, bueno o malo.

En el Coloquio lo invisible (la mirada de cada uno) se hizo visible cuando cerca de treinta docentes expresaron sus significados de la función docente desde su muy particular punto de vista y algo sorprendente es que lo que pasa en un salón de clases es finito, pero las interpretaciones de ese acontecer son infinitas. Hubo aproximaciones a la metodología, a los planes y programas de estudio, a los contenidos de determinadas unidades de enseñanza-aprendizaje, a la vinculación de la universidad con su contexto mayor, a las instalaciones y apoyos administrativos, etcétera.

Si el estruendo no cesara, si nos quedáramos allí, ensordecidos correríamos el riesgo de confundirnos y concluir que la complejidad nos rebasa. Porque en nuestro afán por avanzar, hacemos a un lado lo que sabemos y nos concentramos en lo que falta: al atravesar las fronteras y caminar en otras geografías, al adentrarnos en terrenos diferentes, al salirnos del camino nuestro andar es menos seguro y nos hace ver más torpes de lo que somos.¹³

Somos optimistas. Hemos visto que con la experiencia nos hemos convertido en buenos "malabaristas", y aún cuando no tenemos todos los aros

13. De otra forma no se podría explicar lo "paradójico" que resulta el que nuestros alumnos se transforman en buenos profesionistas. O todavía más atrás, el que nosotros mismos que provenimos de un caos más oscuro y antiguo, tengamos la conciencia que tenemos.

en la mano, tenemos “varios”, cada vez más, y conforme vayan cayendo los otros, confiamos en que podremos atraparlos “sin que se pierdan muchos”. Ahora sabemos que necesitamos más que caminar, abrir la puerta y entrar al salón de clases.

Bibliografía

- ALEXANDER, C. (1973). *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. Cambridge, Massachusetts: Ed. Infinito.
- BOWER Gordon H., Holgard Ernest R. (2000). *Teorías del aprendizaje*. México: Ed. Trillas.
- JARAUTA, F. (1991). “Por una filosofía del ensayo”. En la *Revista de Occidente*, No. 116 del Colegio de Arquitectos de Murcia.
- FUTURO de excelencia. Organó informativo de mexicana de becas excelencia, A.C. No. 5 octubre 2002, p. 7, 10.
- JEGÓ, N. A. (2000). “Hacia una docencia innovadora: Programa de Desarrollo de la Capacidad Emprendedora”. En *Revista Reencuentro*, No. 27.
- KEPOWICS, M. B. (2002). “Utopías y Educación”. En *Revista Reencuentro*, septiembre.
- LAU, R. R. (1998). “Características ideales de la universidad futura”. En *Revista Reencuentro*, Serie de cuadernos No. 23, UAM/Unidad Xochimilco, 1998.
- MARTÍNEZ Rizo Felipe (2000). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. México: ANUIES.
- MORÁN, O. P. (1999). “La Docencia en Forma de Investigación: Perspectivas de un modelo educativo”. En *Revista Reencuentro*, No. 26.
- MORENO, M L. / Tuñón, E. (1992) “En torno al ensayo”. En *Revista de Arquitectura*, Colegio de arquitectos de Madrid. Volumen 73 Issue (292).
- STEFANOVICH, Ana. (2002). *Curso Taller: La evaluación de los aprendizajes*. México.

¿CÓMO EVALUAR LA DOCENCIA EN DISEÑO?

PARTE UNO





Los procesos de la EVALUACION

Por qué evaluar el diseño en su tiempo

El siguiente texto lo inicio reconociendo que la labor cotidiana en el salón de clase exige una dinámica en la cual varios elementos interactúan para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte una fuente no sólo de información, sino principalmente de reflexión, análisis y evaluación de los diferentes temas contemplados en los planes y programas de estudio de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, y en este caso referidos a diseño y cultura.

Al intentar buscar alternativas de respuesta a la gran pregunta de este Coloquio *¿cómo se evalúa la docencia en el diseño?* y evidentemente influenciada por mi formación profesional y académica, no pude resistir la tentación de abordar al diseño —uno de los grandes temas que son objeto de la docencia que imparto¹— desde el punto de vista de su desarrollo, evolución y de su interrelación con la cultura. Esto porque me parece que puede resultar enriquecedor intentar explorar algunas alternativas para evaluar la docencia del diseño a partir de la ubicación y reflexión sobre el contenido temático de las unidades de enseñanza-aprendizaje en relación con el proceso del diseño.

Con base en lo anterior, este artículo consta de dos partes; en la primera se pretende hacer una breve revisión del desarrollo del diseño a lo largo de la historia, de su evolución, de sus encuentros y desencuentros, de su razón de ser y de sus pretensiones con el objeto de reflexionar y evaluar

1. Asimismo, este tema es parte del proyecto de investigación que se está desarrollando en conjunto con el Dr. Carlos Lira.

la importancia de la esencia de esta unidad de enseñanza-aprendizaje dentro del plan de estudios de la División. En la segunda parte se intenta retomar el Programa de Estudios de Cultura y Diseño para analizar el sentido que tiene su contenido temático a partir de los elementos vertidos en la primera parte.

El diseño en la historia

El diseño no es una actividad nueva. La concepción y elaboración del objeto, así como la concepción y delimitación espacial con una finalidad determinada, son casi tan antiguas como el hombre mismo. Podemos observar que desde las culturas del pasado lejano, los objetos espaciales, de culto y utilitarios tuvieron forma, configuración y estructura. Muchos de ellos perduraron a través del tiempo, otros tantos fueron sufriendo cambios o desapareciendo a lo largo de la historia.

Sin embargo, durante muchos siglos la elaboración del objeto descansó en la figura del artesano, el cual como creador individual del objeto estuvo encargado de la concepción y realización del mismo. Apoyados en los gremios, los artesanos unieron el arte y la técnica en el oficio.

Durante el Renacimiento comenzaron a gestarse cambios importantes en la producción del objeto; no sólo desde la perspectiva de los nuevos modos de producción, sino también el proyectar el referido objeto desde el punto de vista de la ciencia. "Se hacen estudios sobre la geometría, composición física, materiales, estructura, etcétera, que enfrentan a los diseñadores ante la necesidad de desarrollar una herramienta intelectual que les permita anticipar y controlar las diversas alternativas proyectuales que es posible generar" (Rodríguez, 1989:28).

Leonardo da Vinci, personaje profundamente ligado al Renacimiento, emerge como uno de los representantes más destacado del diseño en virtud de la significación y la inventiva de su obra. "Muchos son los que consideran a Leonardo da Vinci como el primer diseñador. Además de sus ingenios y sus numerosos estudios científicos sobre anatomía y óptica está considerado como el precursor de una mecánica elemental. Sin embargo, sus proyectos prácticos, sus ingenios y sus mecanismos nos hablan más de un técnico que de un diseñador preocupado por la creación formal" (Bürdek, 1994:15).

Es pertinente señalar que la separación entre arte y técnica se hace cada vez más visible a lo largo del siglo XVII, se acentúa en el siglo que le sigue, hasta culminar con la Revolución Industrial, que tiene lugar en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVIII.

A partir de la Revolución Industrial² los cambios cualitativos y cuantitativos en los sistemas productivos, constructivos y de la transformación de las ciudades emergen de una manera significativa, por tanto, la necesidad y presencia del diseño se dejan sentir de una manera cada vez más importante. El avance tecnológico, la utilización de nuevos materiales, la producción mecanizada y la necesidad de controlar los sistemas productivos fue día a día más complejo, demandando nuevos procesos de elaboración del objeto y el artesano va siendo sustituido gradualmente por otros integrantes. La separación entre la concepción y la planificación, por un lado, y la producción, por el otro, exigió la incorporación de otros actores al proceso. Aunque en ese primer momento la idea del diseño parece no haberse apoyado en alguna base teórica o filosófica, su presencia se deja entrever solamente como uno de los múltiples aspectos de la producción mecanizada. En este contexto, las artes aplicadas pasan a jugar un papel de gran trascendencia.

William Morris, fundador del movimiento Arts & Crafts³ o Artes y Oficios, al cuestionar la maquinización y la producción en serie, por fabricar objetos de escasa calidad estética, propugnó por la necesidad humana de vivir en medio de la belleza. Retomó las ideas de Ruskin y propuso que arte y oficio se combinaran en la creación del objeto; parte del principio de que las cosas son valiosas y útiles exactamente porque son bellas. Asimismo, pueden ser las más variadas e incluyentes, es decir, desde un edificio hasta el objeto cotidiano, por esto sugería la revitalización no sólo de la vivienda generada por la industrialización, sino también de los artículos de uso cotidiano que estaban manufacturados con una calidad poco deseable. Sin embargo, reconoció que el artista plástico académico no estaba preparado para atender la demanda de una sociedad que día a día aumentaba en número, expectativas y exigencias. Para poder producir objetos, a la vez utilitarios y portadores de belleza, de una manera rápida y al mismo tiempo económica, decidió recurrir a las artes aplicadas o menores.

2. Ésta revolución representa la culminación de una serie de eventos que se venían desarrollando desde siglos anteriores. Los profundos cambios que generó en su conjunto, ofrecieron a la sociedad nuevas bases conceptuales y de desarrollo económico, social, cultural, de la producción, de la conformación y distribución espacial, etcétera.
3. Este movimiento nació en Inglaterra en las últimas décadas del siglo XIX y representó una reacción contra la confusión artística, moral y social de la Revolución Industrial; es interesante observar que al mismo tiempo que defiende al diseño, lo hace abogando por el regreso a la destreza manual.

Morris⁴ es considerado como uno de los “verdaderos padres” del diseño dentro de la acepción actual del término. A pesar de que su proyecto no pudo sobrevivir a los cambios emergentes, su propuesta provocó una verdadera revolución de conceptos, ya que su “aportación a la cimentación de la nueva teoría del diseño fue la de proponer la formación del ‘artesano-artista’, es decir del individuo capaz de producir en cantidad suficiente los implementos que la sociedad requería para la satisfacción de su vida cotidiana; este individuo es el diseñador” (De Anda, 1997:47).

A partir de lo anterior es importante reflexionar sobre algunos elementos que dieron sustento al diseño desde sus orígenes. De entrada su proceso conformado por etapas: concepción, planificación, proyectación y elaboración del objeto, para terminar con su finalidad utilitaria y calidad estética. Asimismo, no hay que olvidar que desde finales del siglo XIX los diseñadores buscaron la forma de apropiarse de una tecnología que avanzaba a pasos agigantados, por lo que cuestionaron y propusieron soluciones a la producción en serie al utilizar o adaptar antiguos y nuevos materiales, para ofrecer distintas alternativas de solución requeridas por la sociedad para la satisfacción de sus necesidades en relación con: los objetos utilitarios de su vida cotidiana; aquellos destinados a la información y comunicación visual y gráfica y, finalmente, los objetos arquitectónicos, destinados a atender la multiplicidad de necesidades espaciales generadas por la industrialización y la modernidad.

Vemos así que el diseño de aquella etapa no nació en el vacío, como si fuera una combinación libre de colores, formas y materiales, sino, mejor dicho, se insertó en un marco referencial más amplio que buscaba nuevas respuestas a los profundos y acelerados cambios que venía experimentando la sociedad moderna, industrial y urbana de entonces. Consecuentemente, contextualizar el diseño en el marco de la modernidad,⁵ implica comprender que ésta al proponer nuevas formas de vida y de organización social, delega al primero una tarea sumamente importante: la de conceptualizar y proyectar los

4. Es interesante señalar que Morris a lo largo de su vida se dedicó a la escritura, a la arquitectura y a la supervisión en la ejecución de mobiliario, vitrales y tapicería; pero su mayor contribución se vincula al diseño gráfico, principalmente en lo relativo a la tipografía y diseño de libros.
5. En términos genéricos la modernidad ha sido la lucha y la búsqueda de la consolidación del dominio de la razón; de ahí la inferencia de la racionalidad, de la eficiencia, de la ciencia y de la técnica; asimismo, del desarrollo tecnológico y su vinculación con el desarrollo científico. Ver Alfonso Álvarez en *Modernidad y Utopía*.

objetos a partir de viejas y nuevas necesidades generadas, de su función social, de su cuestionamiento, participación y adaptación a los avances tecnológicos y científicos y de su expresión como parte de la cultura material.

El siglo XX, complejo y repleto de contradicciones, con acontecimientos de la más variada índole y con saltos tecnológicos que han alterado radical y fundamentalmente las formas de vida cotidiana, pudo ofrecer al diseño un escenario igualmente variado y complejo.⁶ Desde principios de ese siglo — con sus cuestionamientos y aportaciones— el diseño buscó su propio espacio como disciplina,⁷ a través de su reiterada y plural intervención en la vida cotidiana. Apoyándose aún en las artes aplicadas, en el avance tecnológico y en la utilización de nuevos materiales buscó proponer y expresar nuevas relaciones entre la estructura, forma, función y estética del objeto. Principios como “el objeto no es sólo para verse, sino para usarse”, “la estética de la máquina”, “la forma sigue a la expresión o a la función”, fueron ampliamente discutidos y experimentados y muchos de ellos pasaron a ser parte de la concepción o de la razón de ser de los movimientos modernos que se gestaron en los inicios del siglo XX. En este entorno, arquitectos como Henry van de Velde —uno de los grandes exponentes del Art Nouveau—, Peter Behrens —de los principales pioneros del diseño moderno— y Walter Gropius —fundador de la Bauhaus— pudieron cubrir un ciclo fundamental en la historia del diseño del referido siglo.

Analicemos brevemente la contribución de la Bauhaus a partir de su propuesta de una plataforma vital —novedosa en algunos casos y conflictiva en otros— sobre la relación entre el arte, el diseño, la arquitectura y la vida moderna. El carácter de la obra producida por esta institución refleja la intención de dar continuidad a las ideas de Morris y van de Velde; ya que evoca también, como evidencia Elizabeth Smith, un ideal casi medieval por unificar las artes alrededor de la arquitectura.

6. La máquina, como expresión simbólica y a veces incluso emblemática de un orden racional, fue elevada a principio total de la nueva cultura. Parece ser que esta alternativa no puede sostenerse en la actualidad, una vez que los fenómenos de progreso tecnológico y de racionalización técnica de las formas culturales van necesariamente acompañados también de sucesos regresivos y destructivos, tanto desde el punto de vista material como espiritual.
7. Vale la pena destacar que varios especialistas mencionan que tanto el Diseño Industrial, como el Diseño de la Comunicación Gráfica, en la acepción actual del término, se originan a partir de la Revolución Industrial; lo mismo sucede con la Arquitectura Moderna.

La Bauhaus “fue un centro de formación de diseñadores, supervisados por artesanos y artistas, deberían orientar sus habilidades hacia el diseño integral del entorno físico a la medida del hombre de este siglo. En la Bauhaus se diseñaba desde una cuchara hasta la vivienda modelo, y del automóvil a la bombilla eléctrica” (De Anda, 1997:48).

Esta institución se preocupó por desarrollar varios conceptos o postulados. Uno de ellos, el “Postulado de Gropius”, establecía hacer del Arte y de la Técnica una nueva unidad, lo que trastocó el perfil tradicional del “artesano” al de “diseñador profesional”. Otro postulado instituía la combinación del trabajo y la experimentación con los conocimientos teóricos, concepto que aunque usado también por los antiguos artesanos, sentó las bases del diseño del siglo XX. Un postulado más de la institución —valioso sin duda por sus consecuencias— fue el que demandaba la orientación claramente social de la actividad proyectual.⁸

La Bauhaus formó parte de los varios movimientos modernos que surgieron en las primeras décadas del siglo XX, los cuales ofrecieron puntos de vista convergentes o antagónicos. Como ejemplo de esta afirmación podemos mencionar a Le Corbusier —considerado como uno de los grandes teóricos de la Arquitectura Moderna— quien en la Revista *L'Esprit Nouveau*, ubica a la arquitectura dentro de las tres artes mayores, seguidas de la pintura y de la escultura. Así mismo en su libro *Hacia una Arquitectura*, publicado en 1923, contradiciendo uno de los principios de la Bauhaus, concibe técnica y arte como valores independientes; otro principio ahí vertido muestra la influencia del proceso de industrialización: “la concepción arquitectónica como una *máquina para vivir*” o “la casa debe construirse como una *máquina en serie*”.

Sin embargo, los acontecimientos mundiales ocurridos en las cuatro primeras décadas del siglo XX demandaron nuevos rumbos. El diseño no podía estar ajeno a ellos y el funcionalismo que se venía gestando desde principios del siglo vivió su apogeo a partir de la Segunda Guerra Mundial.⁹ Los profundos cambios generados por la misma respecto a la conformación, ex-

8. Es interesante observar que el carácter eminentemente experimental que se deja entrever en los programas de estudio e investigación de la Bauhaus, proporcionó tanto a los estudiantes como a los profesores la posibilidad de crear una amplia gama de obras, con múltiples impulsos estéticos, orientadas hacia la producción en serie y con una finalidad social.

9. En el periodo inmediatamente posterior a las dos guerras, es decir en los años veinte y a partir de 1945, se trató de mejorar las condiciones de vida de grandes sectores de la

pectativas y modo de vida de muchos países, obligó al diseño a abandonar de una manera más decisiva los métodos creativos, subjetivos y emocionales que procedían del diseño artístico, una vez que la nueva etapa demandaba mayor grado de racionalización tanto del proyecto como de la construcción y producción del objeto.

Enunciemos dos de sus principios básicos: a) la forma sigue a la función; y b) la satisfacción de las necesidades de la sociedad de masas (concepción objetiva y nacionalista).¹⁰ Paradójicamente algunos otros de sus principios tenían que ver precisamente con la forma: utilización primordial de la línea y del ángulo recto, de la forma geométrica básica —la forma objetiva— y la forma abierta, así como la falta de contraste y cromatismo.

“La Carta Magna del funcionalismo nace de la idea de reducir lo inútil y lo superfluo. Por lo tanto, la producción ha de estar fijada por la función. De esta forma, el funcionalismo no puede aceptar objetos sin función alguna. Es esencialmente ascético y a su vez expresión de una concepción específica de la vida económica, o sea, empleo racional de los modos disponibles para fines claramente determinados” (Abraham A. Moles, 1968).

El tomar al funcionalismo como uno de los caminos prioritarios a seguir obligó al diseño a apoyarse en teorías¹¹ y métodos de la ciencia y buscar la integración entre los métodos científicos y el proceso proyectual, es decir, tuvo que desarrollar su propia metodología. Esto explica porque en este periodo se desarrolló la metodología clásica del diseño. Como afirma Bürdek “el esfuerzo por definir el proceso proyectual en sentido histórico-conceptual, condujo a un contacto a nivel de idea con el pensamiento cartesiano, o lo que es lo mismo, la filosofía del racionalismo se convirtió en el mode-

población y la “cultura de masas” se dejó sentir de una manera importante. Es interesante añadir que los años 80 estuvieron determinados por la decadencia de estos principios.

10. En este contexto “la tarea del diseñador era la de crear respuestas, con base en el análisis de las necesidades sociales, que representaron además un alto grado de funcionalidad. Sin embargo, este enfoque fue puesto en práctica utilizando un concepto de función muy limitado. Se consideraban únicamente la función práctica o la técnica (manejo, ergonomía, construcción, ejecución)” (Bürdek, 1994:56).
11. Con relación a este aspecto es interesante la afirmación de Dormer: “en la década inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, una cantidad de diseñadores europeos y norteamericanos dieron demasiada importancia a sus intereses por la ergonomía y la investigación empírica de la función en la creencia razonable de que una cosa agradable de manipular contribuye al bienestar general” (Dormer, 1993:16).

lo de la metodología del diseño. Se adoptaron o modificaron métodos y técnicas derivadas de la teoría científica, para que el diseñador pudiese proseguir su camino de usuario científico" (Bürdek, 1994:118).

Así, la metodología clásica del diseño, al apoyarse en los procedimientos racionalistas, se fundamenta en algunos ejes que le puedan dar sustento: la idea del diseño o de un método unitario con la consecuente reducción de la complejidad, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas como la ergonomía, la psicología, la sociología, etcétera. Asimismo, como evidencian algunos estudiosos, la referida metodología puede ser considerada como metodología de la carencia, ya que uno de sus supuestos buscaba proponer nuevas soluciones, a partir del análisis de las carencias, fueran ellas funcionales, sociales o económicas.¹²

Sin embargo, en la década de los sesenta los países industrializados comenzaron a manifestar los primeros síntomas de crisis; esto porque el auge económico de la posguerra estaba en declive. Evidentemente la crítica al funcionalismo no se deja esperar; en la arquitectura y en el urbanismo principalmente, la referida crítica toma un carácter cada vez más radical. Las demás áreas del diseño, a pesar de su tímida crítica a esa corriente, empiezan a diversificar su rumbo; por un lado se encaminan hacia la problemática de lo superfluo y, por el otro, intensifican su búsqueda de alternativas de soluciones a necesidades de consumo diferenciadas. Evidentemente nuevos métodos adquieren trascendencia y el diseño pasa a ser protagonista de otros debates referentes al estilo de vida, a las interpretaciones sobre la escala de valores sociales, y a los procedimientos asociativos de la psicología publicitaria. En consecuencia, las cuestiones de significado fueron pasando a un primer plano en el diseño.

Todo objeto es signo o portador de significado en sus distintas funciones. Los objetos llevan consigo informaciones, reflejan determinados usos, son signos de una determinada posición social y de un nivel cultural determinado. La dimensión semiótica de los objetos abarca desde las indicaciones ligadas a las funciones hasta el símbolo independiente, que a su vez puede contener los más diversos significados semióticos y de contenido (Guarum Scholz, 1989).

12. A pesar de sus limitantes, es importante enfatizar que la metodología del diseño fue un factor sustancial para la estabilización de la disciplina en la década de los sesenta, y los proyectos artísticos, aunque de una manera implícita, en muchos de los casos también dejaron sentir su influencia.

En las últimas décadas del siglo XX el diseño tuvo que enfrentarse nuevamente a tareas generadas por una problemática de alto grado de complejidad. Las nuevas tecnologías se manifiestan en el campo de la microelectrónica —la palabra clave del tema sería “inmaterialidad”—, del diseño de *software* y, consecuentemente, en el empleo de la computadora y del diseño computarizado; es decir, lo virtual intentaría incorporarse al nuevo lenguaje conceptual del diseño. Así, éste se vería influenciado no sólo por nuevos materiales, sino también por los nuevos desarrollos tecnológicos, en donde los hipermedia, por ejemplo, estarían conformados por la integración de un gran número de medios muy diferentes entre sí, como son la imagen, el texto, los comunicados electrónicos, música, datos y telones de fondo visuales. “Un *diseño de los media* —por consiguiente una creación que se transmite solamente gracias a la televisión o al video— desarrolla de manera creciente una realidad propia, provocando la impresión de un nuevo movimiento social” (Bürdek, 1994:152).

De modo que, tanto la forma como la función y las tendencias tuvieron que ser cuestionadas.¹³ La multiplicación casi infinita de imágenes o de información y su fascinante seducción han llevado a que los prefabricados de los medios de masa sean parte de la vida cotidiana, sin muchos cuestionamientos o exigencias, y a que la idea de lo obsoleto sea casi una carrera contra el tiempo.

Por otro lado, la miniaturización de los mecanismos tuvo un impacto liberador sobre la relación forma-función. Lo mismo sucedió con la producción en serie que sufrió cambios tanto en escala como en naturaleza. Esto porque la computarización ha permitido, entre otras cosas, hacer series de fabricación menores y series diferentes de productos similares pero no idénticos en su costo. Con esto los conceptos de producción en serie y mercado masivo también pasan a tener otra perspectiva.

Asimismo, las últimas décadas han explicitado una globalización hasta antes no percibida, las fronteras culturales se desvanecen en un número casi ilimitado de actividades humanas; los avances tecnológicos han propiciado también la globalización de la informática y de las comunicaciones. Las áreas del diseño en general y la arquitectura y el urbanismo en

13. A través de la información la mayoría de los seres humanos contemporáneos están en contacto, sí no con ellos mismos, sí con los acontecimientos que son de interés “universal”. Asimismo se puede observar que sectores cada vez más amplios y diversificados de la población mundial quedan expuestos y mayoritariamente se vuelven adictos a la radio y a las variaciones tecnológicas de la televisión casera (Ver Guillermo Bonfil en “Por la diversidad del futuro”).



2896073

particular han sido de gran sensibilidad a este fenómeno y cada vez presentan mayor dificultad para delimitar las fronteras culturales. Como señala Çelik, “las formas urbanas y la arquitectura se han universalizado, ya que al final del siglo los suburbios de Boston, Houston, París, o las cumbres de Argelia comparten los mismos ambientes bruñidos, uniformes y vueltos hacia el interior propio de los centros comerciales, donde productos similares se consumen con todo entusiasmo. Los rascacielos de acero y cristal transforman los paisajes urbanos por todas partes y oscurecen estratos de historias anteriores con sus tamaños impresionantes” (Çelik, 1998:191).

Vemos así que el diseño en el siglo XX se ha desarrollado inserto en procesos de cambios acelerados y complejos y sus propuestas de solución múltiples y diferenciadas han evidenciado su naturaleza plural. También ha representado la lucha continua entre temas encontrados o coincidentes, tales como: la incidencia de los avances tecnológicos y el proceso individual; la primacía de lo útil, simple y accesible ante lo ornamental y lo estético; el papel de la función, de la forma, de la tecnología, de la estética y de lo simbólico en relación al objeto diseñado.

Sin embargo, si el diseño ha asumido la tarea de proponer alternativas a los diferentes grupos insertos en la sociedad que demandan respuestas complejas y variadas tanto en la conformación espacial como de las urbes, tanto en la proyección objetual como en la comunicación gráfica, podemos intuir que, principalmente en las últimas décadas, él ha enfrentado nuevos desafíos. Actualmente reflexionar sobre su sentido y finalidad implica interpretarlo y analizarlo a partir de sus funciones, de las nuevas relaciones de las mismas con la forma, de las condiciones cambiantes tanto de la tecnología, como las generadas por los nuevos medios y su repercusión. Hay que entender que el diseño hoy, en la materialidad, es ampliamente visible tanto en el edificio como en el cartel, en el objeto de vida cotidiana como en la percepción visual, pero igualmente hay que aceptar que la inmaterialidad también pretende ser objeto del diseño. En pocas palabras hay que llevar a cabo, como docentes y diseñadores, un proceso profundo de evaluación del diseño en el tiempo.

El sentido del contenido temático de Diseño y Cultura I y II

Al comparar los elementos hasta aquí vertidos con el programa de estudios de Diseño y Cultura,¹⁴ vemos que ellos son el eje estructural de los conte-

14. Las unidades de enseñanza-aprendizaje que cobijan estos temas están bajo la responsabilidad del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo. Desde el

nidos temáticos de la referida unidad de enseñanza-aprendizaje. Esto porque se pretende que el alumno no sólo conozca, analice y evalúe los componentes que a lo largo de la historia conformaron al diseño, sino también sus relaciones y contradicciones; el propósito de lo anterior es que el alumno comprenda que el diseño se gesta y se desarrolla en un ambiente socio-cultural-espacial complejo y dinámico, con convergencias, antagonismos y contradicciones, es decir, para los alumnos debe ser claro que, por lo general, el diseño no se concibe, ni se produce de forma aislada.

Lo anterior nos lleva a afirmar que el diseño necesita de un marco referencial amplio que lo aborde desde, por lo menos, dos vertientes que son complementarias. La primera se refiere a las causas de su renovación interna propias de su lenguaje, es decir, a los cambios del lenguaje específico y configurador de la realidad del diseño desde la perspectiva de su evolución interna; se busca así la interpretación de su propio objeto de estudio, de su razón de ser, de su coherencia lógica, para afianzarse como área de conocimiento; aquí principalmente los elementos formales, funcionales, tecnológicos, estéticos, ocupan un lugar preponderante.

La segunda, igualmente relevante, se relaciona con las causas externas que intervienen en el diseño y que permiten su inserción en el contexto social más amplio; nos referimos a los factores condicionantes del diseño, como son los económicos, políticos, ideológicos, sociales y culturales. Sin restar importancia a los demás factores, el cultural ocupa un lugar muy especial; esto porque los objetos de diseño no sólo son expresión de la cultura material,¹⁵ sino que al incorporar los valores culturales de su tiempo adquieren también la expresión simbólica y su propio universo significativo permite ubicarlo en la forma de vida del referido tiempo.

Como hemos señalado anteriormente, ambas vertientes se complementan, y a pesar de que las podemos separar para efectos didácticos y de aproximación, en términos de realidad, las dos confluyen para dar cabida al diseño.

nacimiento de la Universidad, en 1974, su contenido temático ha oscilado entre la enseñanza de métodos (de ahí su nombre Metodológicos I y II) y la historia del diseño, hasta que a partir de 1993, como su propio nombre lo indica, su contenido principal se orientó hacia el Diseño y la Cultura, y la historia es utilizada como un método de análisis para comprender al diseño y su interrelación con la cultura.

15. Nos parece importante señalar que el cambio es intrínseco a la cultura, es su forma de ser. Pero, si el cambio es una característica de la cultura, los cambios en y a través de los factores de la cultura material se expanden con mayor rapidez.

Si nos detenemos en los planes y programas del Tronco General de Asignaturas, podemos detectar que las unidades de enseñanza-aprendizaje que los conforman abordan ambas vertientes, pero como no podría dejar de ser, algunas ponen mayor énfasis en una o en otra, lo que implica desde el punto de vista de la docencia y de la evaluación utilizar métodos y técnicas específicas y acordes a cada una de ellas. Desde esta perspectiva, contextualizemos a qué nos referimos cuando hablamos de las asignaturas relativas a Diseño y Cultura.

Diseño y Cultura I y II están profundamente relacionadas entre sí, toda vez que ambas abordan la misma problemática y prácticamente abarcan el mismo periodo; es decir, retoman los elementos que permitieron fincar las bases de la modernidad y los subsecuentes que aportaron las bases científicas y tecnológicas para el surgimiento de la Arquitectura Moderna, el Diseño Industrial y el Diseño de la Comunicación Gráfica, así como la importancia e influencia de los movimientos artísticos en la conformación del diseño moderno.

Tomando en cuenta que la UAM está regida por el sistema trimestral y al considerar la extensión de los temas se pensó que para efectos didácticos sería más provechoso abordar en Diseño y Cultura I (primer trimestre) las bases conceptuales y las características de los diversos movimientos que dieron cabida a la modernidad en el mundo occidental —con énfasis en Europa y Estados Unidos—, pues el programa de estudios tiene como punto de partida la Revolución Industrial. En el segundo trimestre, Diseño y Cultura II, se revisan aquellos elementos fundamentales y conceptuales del trimestre anterior que fueron incorporados y desarrollados en México. Prácticamente el periodo que abarca tiene origen en el Porfiriato hasta llegar al momento actual. En ambos casos los elementos culturales adquieren gran trascendencia, ya que sin ellos el análisis del diseño, al estar descontextualizado, podría caer en el vacío.

A través de este Programa de Estudios se pretende que el alumno se acerque a los diferentes objetos diseñados en el tiempo y espacio histórico previsto, con una actitud interrogante y analítica; para esto se utiliza un método de análisis que le permite extraer de la historia aquellos elementos que configuraron al diseño, esto es, cuáles factores económicos, sociales, políticos y culturales han influido, de una u otra manera, en las características formales, funcionales y tecnológicas de los objetos diseñados. Así, el análisis tiene dos direcciones: a) que el alumno a través del conocimiento de la conceptualización y características de los diferentes movimientos modernos conozca cómo han sido diseñados los objetos en las distintas etapas previstas en el curso, y b) que se

explique por qué dichos objetos fueron diseñados de esa manera, cuáles fueron los factores condicionantes que matizaron o marcaron definitivamente a esos objetos y a sus creadores.

Como se puede observar, la temática de esta materia es compleja ya que requiere por parte del alumno integración y vinculación entre unidades de enseñanza-aprendizaje, así como también la construcción de la atención gráfica-visual y el análisis y evaluación del diseño y de cada una de las disciplinas que lo componen. Dicho de otra manera, el dominio de esta temática requiere del alumno procesos reflexivos, análisis de relaciones e investigación; esto no siempre le resulta sencillo y se dificulta aún más ante su predisposición negativa (no generalizada, pero significativa) a este tipo de temas, aparentemente no vinculados a las actividades experimentales y prácticas del diseño.

Sin embargo, es importante enfatizar que en estos dos primeros trimestres dedicados a los alumnos de las tres carreras de diseño que imparte CyAD, se propone dar un marco de referencia general y será en el Tronco Específico cuando el alumno podrá profundizar en los diferentes aspectos de la especificidad de cada una de las disciplinas del diseño.

Para concluir quiero hacer una última reflexión. El haber contextualizado y analizado los contenidos temáticos a partir de la evolución del diseño me ha permitido evidenciar la importancia de esta unidad de enseñanza-aprendizaje en la formación del futuro diseñador.

Mas, el pensamiento de Kurt Weidemann que nos dice: "Un buen diseñador necesita una buena mente analítica, ingenio constructivo, formación culta, un juicio certero y una disciplina intachable. Es el responsable de la prestación de un servicio. Quien, además de todo esto, se considere un artista, debe preguntarse si no es un ser sobrenatural", sugiere a los docentes una responsabilidad de igual o mayor relevancia; la de ubicar, analizar y evaluar cada una de las disciplinas que conforman los Planes y Programas de Estudio de las diferentes carreras, no sólo en su especificidad sino también en su relación con el perfil de profesional que desea y efectivamente prepara nuestra Casa Abierta al Tiempo.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Anguiano Alfonso y Dulce de Mattos (2002). "Modernidad y Utopía". En *Utopía*. México: UAM.
- ARIES, Philip y Georges Duby (dirección) (1991). "La vida privada en el siglo XX: diversidades culturales". En *Historia de la vida privada*. Tomo 9. Argentina: Ed. Taurus.
- BENÉVOLO, Leonardo (1990). *Historia de la arquitectura moderna*. Barcelona: Ed. G. Gilli.
- BONFIL, Batalla Guillermo (1995). "Por la diversidad del futuro". En *Obras Escogidas de*

- Guillermo Bonfil. Selección y Recopilación, Lina Odena Guemes. Coedición Instituto Nacional Indigenista, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Tomo 2.
- BÜRDEK, Bernhard E. (1994). *Diseño. Historia, teoría y práctica del Diseño Industrial*. Ed. G. Gilli.
- ÇELİK, Zeinep (1998). "Intersecciones culturales: revisualizando la arquitectura y la ciudad en el siglo XX". En *A fin de siglo-Cien Años de Arquitectura*. Russell Ferguson ed.
- CHAUVET, Michelle (1991). "Cultura nacional y espíritu científico". En *Sociológica*, año 6, No. 17. UAM-Azc.
- DANTO, Arthur C. (1999). *Después del fin del arte-el arte contemporáneo y el lide de la historia*. Ed. Paidós.
- DE ANDA, Enrique X. (1997). *Art Deco. Un país nacionalista. Un México cosmopolita*. México: INBA.
- DE MATTOS, Alvarez Ma. Dulce (2002). "El tránsito de un siglo. El Art Nouveau". En *Casa del Tiempo*. Vol. IV. Época III. No. 38, UAM. pp. 11-20.
- (2002). "El tránsito del deco de París a Nueva York". En *Casa del Tiempo*. Vol. IV. Época III. No. 45, UAM, pp.12-22.
- (2002). "Del Art Nouveau al Art Deco. En *Casa del Tiempo*. Vol IV. Época III. No. 46, UAM, pp. 46-53.
- (1992). "Interrelación de la arquitectura y el entorno social". En *Cuadernos de arquitectura virreinal*. Facultad de Arquitectura. No. 12. México. UNAM, pp. 127-134.
- DORMER, Peter (1993). *El diseño desde 1945*. Barcelona: Ediciones Destino.
- FAHR-BEKER, Gabriele (1996). *El Modernismo*. Alemania: Ed. Konemann.
- FIELL, Charlotte y Peter (2000). *Diseño del siglo XX*. Alemania: Ed. Taschen.
- LIRA, Carlos (2000). "Factores condicionantes del diseño". En Dulce Mattos, coordinadora. Antología. Departamento de Evaluación (fotocopias).
- (1990). *Para una historia de la arquitectura mexicana*. México: UAM-Azc. Tilde.
- MEGGS, Philip B. (1991). *Historia del Diseño Gráfico*. México: Ed. Trillas.
- RODRÍGUEZ, Morales Luis (1989). *Para una teoría del diseño*. México: Tilde, UAM-Azc.
- (1995). *El diseño preindustrial. Una visión histórica*. México: UAM-Azc.
- SALAZAR, Sotelo, Francisco (1991). "El concepto de cultura y los cambios culturales". En *Sociológica*. Año 6. No. 17. UAM-Azc.
- SALINAS, Flores Oscar (1992). *Historia del diseño industrial*. México: Ed. Trillas.
- SAN MARTÍN, Iván (1993). *Medio siglo de arquitectura. Historias y tendencias*. México: UNAM.
- SMITH, Elizabeth A. T. (1998). "Reexaminando la arquitectura y su historia". En *A finales del siglo-Cien años de arquitectura*. México: Russell Ferguson ed.
- SPARKE, Penny, et al. (1987). *Diseño-Historia en imágenes*. Madrid: Hermnan Blume ed.

NORMA PATIÑO

Contra el crimen perfecto de la docencia. En torno a la evaluación de la docencia en diseño

*Me horroriza tanto progreso en el orden de poner la-
drillos unos encima de otros, de grabar ruedas
dentadas, de la disociación y la fisión de la materia.
Pero sólo importa el progreso ético. La gente ahora
se enriquece a costa de su pobreza espiritual en me-
dio del apogeo de ciencias y técnicas. Esta es la
prueba evidente el fracaso de nuestra civilización,
que siempre ha ido contra la vida.¹*

En un discurso sobre la educación, el escritor Juan José Arreola propuso que en una labor docente la ética es la primera semilla que se debe sembrar en el estudiante. Formar profesionales con una actitud ética y crítica debe ser uno de los propósitos fundamentales de profesores e investigadores universitarios. Durante mi experiencia académica una permanente incertidumbre ha sido el preguntarme si he logrado tan difícil tarea. La evaluación de la docencia empieza por la autoevaluación. Si hemos de reflexionar desde nuestra experiencia personal, a mí me corresponde hacerlo con relación a la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica y las materias o eslabones que he impartido, así como desde mi ejercicio profesional de fotógrafa.

A través de la formación de estudiantes de diseño he contemplado “el crimen perfecto” de la docencia: “la evaluación de la finalidad de la técnica

1. Arreola, Juan José, *La palabra educación*, México, CONACULTA-Diana, 2002.

como extensión del hombre y de su poder".² Como lo define el pensador Jean Baudrillard cuando se refiere a la desaparición de lo real bajo la simulación y su consecuente pérdida de sentido. Él dice que el crimen perfecto se da cuando ya no hay referencia del asesino ni del arma, ni huellas que identificar.

Para evaluar la docencia

Al evaluar la enseñanza del diseño nos corresponde hacer un análisis de valores, que nada tienen que ver con elementos de precisión matemática lo cual resultaría fácil de calificar, sino con otros procesos, sistematizados algunos, que van desde los aspectos académicos, históricos, teóricos, metodológicos, técnicos, hasta los conceptos de estética y de la imaginación creativa, además de algunas subjetividades. Hay cosas que no son materia sencilla de enseñar y mucho menos de evaluar en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y son, entre otras, una visión crítica y humanística dentro de un mundo pleno de 'apariencias': *los objetos de diseño*. ¿Cómo evaluar el sentido del humor en el diseño? ¿Qué calificación merece una mirada aguda de los fenómenos sociales si no se ha logrado expresar en una portada con la técnica adecuada? Si valen las analogías, podemos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje es como un torbellino que se desata en la dinámica maestro-alumno, en cuyo recorrido múltiple y espiral se nos devuelven sólo algunas de las cosas que recogió y arrastró en su trayecto, un poco del inconsciente colectivo, otro poco de la experiencia y la carga de conocimientos que el alumno ya trae en su historial; además de sus capacidades y habilidades que, de pronto, pueden empatarse con las del maestro. El docente debe convertirse en un guía capaz de percibir semejantes señales y lograr darle cauce a dicho tornado; y finalmente esperar que se integren a otros eslabones de la cadena profesional. Lo cual sugiere que el trabajo es de todos los involucrados. La cuestión es saber cuál es el papel que representamos en esta cadena y enlazar eslabones de forma pertinente.

El crimen perfecto

Como estudiosa de la historiografía, he desarrollado un interés por los fundamentos de una lectura bajo el discurso de lo temporal, de lo histórico. Cada objeto de diseño tiene una referencia en el tiempo, así como su correspondiente significación. Es fundamental hacer énfasis en clase de que los antecedentes históricos del objeto determinarán muchas de las caracte-

2. Baudrillard, Jean, *El crimen perfecto*, Barcelona, Anagrama, 1996 (Colección Argumentos).

rísticas de lo nuevo, esa consciencia corresponde a una actitud ética y crítica. He ahí una forma de evaluar el diseño. De igual manera es importante hacer análisis semánticos de los trabajos de diseño a través del apoyo útil de la semiótica.

El diseño tiene como propósito la creación del objeto, de la representación de lo real. En este sentido el pensador Jean Baudrillard en su libro *El crimen perfecto*,³ nos dice que todo lo representado es una *desaparición*, el mundo real tiende a *desaparecer* detrás de la sustitución; sustituir la realidad por la ilusión, por lo ficticio, lo virtual, un mundo creado por nosotros mismos a través de la copia, la fotografía, la grabación, la transmisión que cruza fronteras para suplantar al original, a la voz, a la presencia real. En casa contesta una voz grabada que imita a la nuestra, con mensajes de: "ahora no estoy pero deja tu mensaje y te devuelvo la llamada". Enviamos nuestras conferencias escritas, videograbadas, textos e imágenes en *zips* o *cd's*, para que sustituyan a lo humano, creamos clones de lo que deseamos ser, como dioses que crean la vida; todo en un afán de estar simultáneamente en varios lugares, de estar en todo lugar, tal es así que se convierte en una obsesión que finalmente nos hace desaparecer. Estar y a la vez no estar, eso es *desaparecer*. Desaparecer sin dejar huella: es el propósito de todo el que quiere cometer el "crimen perfecto". Pero afortunada o desafortunadamente el crimen perfecto no existe todavía, siempre se pueden rastrear las huellas del autor, del que ha asesinado al sentido. La imagen está ahí para resolver en apariencia a lo real, pero "...lo mismo hacemos con el problema de la verdad o de la realidad de este mundo: lo hemos resuelto con la simulación técnica y con la profusión de imágenes en las que no hay nada que ver". Hasta aquí Baudrillard, quien llega más allá en su discurso radical de la falta de sentido. En este espacio lo que nos interesa es hablar de la perversión de la verdad tras la apariencia en aras de la técnica del objeto sin sentido.

Un diseño responsable

En la enseñanza del diseño se involucran diversas disciplinas cuya exigencia técnica ha enfermado a unos cuantos. Específicamente me refiero a los que enseñan lenguajes de apoyo al diseño como son: la fotografía, el video, el universo de la electrónica y la cibernética y lo que ha derivado de los lenguajes computacionales y sus desarrollos en programas. La cercanía con las

3. *Idem*.

imágenes fotográficas al servicio de los objetos de diseño permite ver la permanente improvisación de fotografías intervenidas a manera de ilustraciones y convertidas en decoraciones de páginas y logogramas de deficiente calidad y cito de nuevo al pensador francés "...Ya no existe el horizonte sagrado de las apariencias. Sino el de la mercancía absoluta. Su esencia es publicitaria".⁴ Y no me molesta la publicidad, hasta que la encuentro convertida en prostituta barata de los medios y además sin responsabilidad alguna. Debemos preguntarnos hasta qué punto se ha mostrado al alumno la diferencia entre un diseño espectacular y a la vanguardia en la moda y un diseño responsable, *sólo responsable*.

De la posmodernidad se pasa a la supermodernidad: de la presencia caprichosa, cargada de exterioridades y en donde todo queda bajo los hechizos de "lo estético", de tal modo que la palabra llega a un grado superlativo de vulgaridad. Por ello, aunque lo posmoderno pervive en algunas experiencias, lo que llega al relevo, aunque todavía está lejos de una conceptualización clara es la supermodernidad. Este será el movimiento pendular que complete un ámbito en términos culturales. El discurso llega después de la caída del Muro de Berlín y de las apariciones flagrantes de conceptos como mundialización y globalización. Ante la desfachatez de semejantes radicalismos ideológicos del capitalismo salvaje, la operación adversa, aunque también inserta en el contradictorio universo del posindustrialismo, es la supermodernidad. Ésta es una estética responsable que se plantea edificios inteligentes, ligados a propuestas ecológicas, con imágenes liberadas del capricho y cuyo "propósito" es incidir de forma correcta, la famosa corrección política que renueve las maneras de ver y crear en un mundo de tan disímboles realidades educativas, plásticas, etcétera.

La llamada supermodernidad asume un compromiso con las nuevas sugerencias que van de una subjetividad radicalizada social a una responsabilidad con el objeto y con el usuario, simplemente es una postura decidida que recupera el sentido en los diseños. Esto mismo podría plantearse en términos de la enseñanza sin menoscabo de la parte creativa de docentes y alumnos. Enseñar y valorar un diseño con responsabilidad, lejos de ser el nuevo Golem, es más bien, como lo diría Jonathan Swift: una modesta proposición.

Algunos ejemplos de posmodernidad son el Grupo Memphis cuyo líder fue Ettore Sottsass en la década de los ochenta, quienes hicieron una propuesta ligada a toda una experiencia estética de un diseño trivial, no por eso

4. *Idem*.

menos bello. En el discurso contrario está el arquitecto Santiago Calatrava, él hace, por ejemplo, en un despliegue de imaginación, un diseño basado en la naturaleza, en lo orgánico, su propuesta estética da una apariencia de despilfarro y ostentación, sin embargo, si se estudia a fondo se verá que el arquitecto valenciano no sólo ha hecho alarde de su gran imaginación sino que sus propuestas constituyen un estudio minucioso de la naturaleza y sus formas al servicio de la utilidad práctica y responsable.

La expresividad en aras del *corset* pedagógico: la Academia

El concepto de *la academia moderna* surge con los italianos del Renacimiento y en específico de Rafael Sanzio; sus consideraciones plásticas se traducen en un tipo de enseñanza basada en modelos e ideales por alcanzar. El alumno será aceptable en la medida en que se acerque al centro de lo académico, al núcleo que llene todos los aspectos de los saberes contenidos en la idea de "museo", que antes de ser un espacio de exhibiciones, se convierte en una suerte de universo conceptual de tales o cuales ciencias, ya del orden de las humanidades o de las que estudian la naturaleza y sus fenómenos, etcétera. Desde ese momento el académico, el maestro o el catedrático, quiere mostrar a sus discípulos los rudimentos en un sentido general y con la expectativa de que ellos deben devolver el conocimiento de manera literal y en la repetición de la práctica el alumno sería, en el mejor de los casos, como el maestro. Ante ese *corset pedagógico* el alumno se ve limitado y rígido. Una renovación del método académico debería proponer lo que el médico-filósofo Jean-Charles Sournia ha rescatado como *el Diagnóstico* de las profesiones. Él maneja la idea de rescatar el concepto de diagnóstico médico para la curación del enfermo. El médico tiene un conocimiento empírico por su experiencia y su práctica cotidiana, elementos que le permiten saber y tener lo que él llama un "diagnóstico inmediato", al observar al enfermo de otra manera tendrá una visión aproximada del tratamiento. Sin embargo, el diagnóstico en términos educativos se refiere a una percepción que admiten los docentes en aras de los nuevos alumnos. Esta "evaluación" se debiera hacer al margen de prejuicios y con la posibilidad de que la experiencia ubique con toda oportunidad a los educandos.⁵

Decía Orwell que: "Todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros", creo que el alumno merece un "diagnóstico" para que de alguna ma-

5. Sournia, Jean-Charles, *Lógica y moral del diagnóstico*, Barcelona, Seix Barral, 1966.

nera se le pueda dar una atención diferente, y si vale decirlo una enseñanza personalizada, una renovación de los saberes, enseñar sin limitar.

Los programas de estudio

A continuación presento un comentario crítico de las materias o UEA's que he impartido en los últimos años, sus contenidos y las formas de aplicarlos en la práctica académica.

Metodológico VII

Esta materia es la que se entrelaza posteriormente con el Eslabón Operativo VIII, que está dedicado a la Imagen Global en su aplicación práctica u operativa, para lo cual el Metodológico VII es preparatorio. De lo más importante que se realiza en el curso está el trabajo de investigación basado en una imagen de empresa o institución en funciones, que los alumnos desarrollan a través del método vigente, el ya polémico y también agónico modelo general del proceso de diseño, que pasa por las fases: Caso, Problema, Hipótesis, Proyecto y Realización. Considero que hasta ahora el método ha sido fundamental en la formación de un profesional del diseño, al menos en el metodológico. Conocer minuciosamente esta metodología le da al alumno los elementos para resolver trabajos de investigación en otros cursos similares en los que se requiere la elaboración de proyectos, incluso cada vez más complejos. La experiencia de desarrollar proyectos de Imagen Global de una empresa prepara al alumno para realizar cualquier tipo de proyecto de diseño, así mismo puede visualizar la interrelación de éstos con otras áreas profesionales. El curso ofrece los elementos para que los jóvenes diseñadores sean capaces de identificar todos los aspectos relacionados con la estructura de una Imagen Corporativa, mediante un programa que revisa sistemáticamente desde las acepciones del lenguaje acerca de la *Imagen* y la *Identidad social*, hasta los ejemplos más sobresalientes: Imagen de marca en la historia, desde un punto de vista analítico y crítico. Estos aspectos son cruciales en el ejercicio profesional del diseñador gráfico; sin duda es una de las materias más importantes por los conocimientos que abarca ya que involucra, a su vez, muchos otros de los conocimientos adquiridos en trimestres anteriores como son: diseño editorial, diseño de cartel, de envase, ilustración, entre otros. Es uno de los primeros momentos de la carrera, en los que el alumno debe concebir un proyecto con una visión amplia e integral.

Para evaluar proyectos de investigación de Imagen Global es interesante proponer a los estudiantes un juego en el que el profesor es el cliente, el em-

presario y el alumno el profesional, los acuerdos son similares a los que se enfrentarían los alumnos en la práctica profesional.

Laboratorio de Diseño IV (Fotografía I)

Este curso es una preparación básica en los principios de la fotografía. En la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica, la fotografía es un lenguaje más que apoya los proyectos del alumno a través del manejo y uso de la cámara fotográfica de 35 mm. y la construcción de imágenes en las lecturas propuestas para el curso responden a los requerimientos de los estudiantes de conocer los fundamentos de esta disciplina para su aplicación práctica.

La selección de los textos se ha hecho con base en el programa de estudios vigente de esta materia, y pretende revisar desde los antecedentes del “daguerrotipo” (primera forma de llamar a la fotografía), pasando por los principios de la disciplina y sus avances tecnológicos hasta sus consecuencias socioculturales. En esta fase del aprendizaje el alumno requiere, por un lado, de conocimientos teórico-prácticos que refuercen su formación como profesionales de lo visual, ofreciéndoles un panorama general de los diferentes contextos de la fotografía, y por el otro, ampliando sus herramientas técnicas de trabajo para resolver problemas comunicacionales a varios niveles.

El conocimiento de la cámara fotográfica de 35 mm, de los lentes y accesorios propios, del equipo en el manejo adecuado para las tomas fotográficas y los resultados de los ejercicios en el laboratorio fotográfico siguen siendo, aún en la actualidad y con los avances de los lenguajes cibernéticos del nuevo siglo, un importante basamento para un profesional del diseño gráfico, ya que son el soporte para comprender los mecanismos de las cámaras de otros formatos, así como las cámaras digitales y sus procesos a través de la pantalla y la computadora. Para la selección de estos materiales se ha considerado la importante trayectoria de los autores ya mencionados, y su amplia experiencia en el manejo de la enseñanza de la materia en cuestión.

El estudio básico de la fotografía, en la carrera de diseño, exige un gran conocimiento técnico de la disciplina, así como también una reflexión sobre sus antecedentes históricos y de los usos que se le han dado a la fotografía en las artes visuales. Es por eso que las primeras tres lecturas que se proponen en el curso hablan de esos temas. *Historia de la Fotografía*. Capítulo I. “Los antecedentes” y Capítulo II. “El descubrimiento”, de Marie-Loup Sougez, sirven para la revisión de los fotógrafos pioneros y de los principales exponentes de la fotografía universal. *Fuga mexicana. Un re-*

corrido por la fotografía en México. Capítulo: “Historia de las historias” de Olivier Debrouse, es una reflexión sobre los cambios importantes que se dieron en los años setenta en México, debido a la creación del *Consejo Mexicano de Fotografía* y los Coloquios en los que se estableció una discusión para revalorar el trabajo de los fotógrafos mexicanos.

Por otro lado la lectura *Conceptos y fundamentos de la fotografía*. Capítulo 2: “La luz y sus propiedades”, de Joan Fontcuberta revisa lo que el autor define como “la materia prima de la fotografía”, para introducir al alumno en el conocimiento de la relación de la cámara oscura y la luz, sus características y sus efectos. Las nociones de fotometría y el uso del fotómetro o exposímetro para la correcta exposición de las imágenes. Del mismo autor se propone leer el capítulo (8.3 y 8.4): “El instante decisivo” y “Formatos de cámara”, que es una explicación de cómo exponer una fotografía y de manera muy general los diferentes formatos que existen de cámaras.

Las dos lecturas que siguen están relacionadas con la estructura de las cámaras, los lentes u objetivos y el manejo de los accesorios. John Hedgecoe, *El retrato. Práctica fotográfica*. “Formatos de cámara” y Michael Freeman, en *Guía Completa de Fotografía*. Capítulos: “La cámara”, “Los objetivos” y “El laboratorio”. Ambos autores coinciden en los temas pero cada uno lo aborda de diferente forma y tal vez el alumno encuentre mayor claridad en alguno de ellos. El objeto de proponer estos materiales es que el estudiante tenga una amplia visión de aspectos que tal vez son demasiado técnicos y que requieren cierta minuciosidad. Freeman, por su parte presenta una breve explicación del trabajo en el laboratorio, las características de las películas y los papeles fotosensibles.

Bibliografía

- ARREOLA, Juan José (2002). *La palabra educación*. México: CONACULTA-Diana.
- BAUDRILLARD, Jean (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama (Colección Argumentos).
- BAXANDALL, Joan (1988). *El Renacimiento*. España: Gustavo Gilli.
- DERRIDA, Jacques (1989). *La filosofía y las ciencias sociales*. España: Ed. Labor.
- FIELL, Charlott & Peter (2000). *Diseño del siglo XX*. Germany: Taschen.
- JODIDIO, Philip (2001). *Santiago Calatrava*. España: Taschen.
- PICO, Joseph (Comp.) (1992). *Modernidad y posmodernidad*. España: Alianza.
- SOURNIA, Jean-Charles (1966). *Lógica y moral del diagnóstico*. Barcelona: Seix Barral.
- SUPERMODERNIDAD (2001). España: Gustavo Gilli.

El proceso y la evaluación del aprendizaje

Antecedentes

La valoración de los conocimientos, aptitudes, capacidades y rendimiento de los alumnos hasta ahora se entienden como un trabajo del profesor y no del alumno. Al parecer es una relación arcaica y desigual, donde el profesor es el único que puede reconocer y estimar el mérito del alumno a partir del valor que le da a su trabajo. Esta posición generalizada en el ámbito de la educación ha propiciado una actitud pasiva en la mayoría de los alumnos, pero sobre todo una confusión en lo que significa enseñar y aprender. El término "evaluar" sufre una gran cantidad de interpretaciones incorrectas relacionadas con la calificación o nota que el profesor asigna al trabajo de sus alumnos, de modo que el aprobar o reprobar son la consecuencia de dicha "evaluación". Sin importar que ésta sea positiva o negativa su repercusión y valor está en el aprobar o reprobar el periodo, trimestre, cuatrimestre, semestre o año escolar. El reconocimiento y valoración de lo supuestamente aprendido recae en el profesor y la institución y nunca en el alumno. Hasta ahora éste no tiene instrumentos para valorar su trabajo y esfuerzo, porque los sistemas de enseñanza se basan en la transmisión de información y en la elaboración de ejercicios. La calificación y las indicaciones del profesor matan e interrumpen cualquier intento por continuar con el esfuerzo, trabajo y, por lo tanto, el aprendizaje de sus alumnos.

Evaluación pasiva

Cuando la enseñanza está centrada en el profesor, desempeñando el papel del que "sabe", los alumnos tienen un papel pasivo. Son receptores de in-

formación que aceptan y memorizan, o sirvientes que ejecutan las indicaciones del profesor sin juicio previo. Hay una relación desigual donde uno sabe y el otro no. Se trata de cursos que tratan de emular una práctica profesional que por lo general el profesor tampoco tiene. Los proyectos están sustentados por los productos finales y no por los procesos cotidianos que hasta ahora no importan. Ejercicios semanales, *dummies* con buena calidad, creatividad instantánea, deslumbrando con los efectos, la técnica y/o la tecnología, son objetivos de materias prácticas y no teóricas.

No hay evaluación, hay calificación. El experto (profesor) subjetivamente dice cuánto vale el trabajo de cada alumno. En escala del cero al diez o del NA al MB mide el trabajo del alumno y al alumno. Califica y descalifica a partir de un simulacro al que corresponde un disimulo. Pero los alumnos ya están acostumbrados a disimular y aparentar un aprendizaje que se sustenta más en las calificaciones y casi nada en sus conocimientos, habilidades y mucho menos en los hábitos de trabajo. Lo importante es acreditar y no aprender. En diseño puede haber exámenes pero, por lo general, calificamos trabajos o proyectos, cuyo proceso es guiado por las indicaciones del profesor.

Si es debatible la memorización como una forma de enseñanza, en la formación de diseñadores no hemos llegado ni a eso. La enseñanza basada en memorizar para olvidar, por lo menos requiere de un esfuerzo de lectura mientras que en las entregas de trabajos formales no lo hay. En este tipo de actividad que no puede llamarse enseñanza es donde el alumno se comporta como receptáculo y sirviente de lo que el profesor dice y no ayuda a formar los profesionistas que nuestra sociedad requiere. Quita el rojo y ponle azul, cambia la *Times* por *Helvética* (estilos tipográficos), sube esto o baja aquello, son indicaciones del profesor basadas en la preocupación de que el alumno llegue a un resultado y no a un aprendizaje. Si esto es una forma de enseñanza por consiguiente los residuos de aprendizaje deben ser muy limitados. Las indicaciones o sugerencias del profesor conllevan una actitud de sometimiento y pasividad, ya que el alumno regularmente no critica porque en el fondo lo que importa es el trabajo no el aprendizaje.

En esta forma de enseñanza la evaluación del alumno no existe. Si los profesores tenemos una concepción muy limitada de lo que la evaluación implica en la formación de un diseñador, un alumno entiende mucho menos de que se trata. El alumno entiende que la evaluación es la calificación y ésta no le ayuda a formar juicios sobre los elementos del aprendizaje que son significativos en su formación. Esto lo obsevamos cuando no saben explicar lo que hicieron, ya que su trabajo forma parte de una intuición formal

de última hora o de las indicaciones del profesor. Piensan que el diseño es producto de algún tipo de iluminación, de la suerte o la inspiración necesaria para obtener un resultado.

Evaluación participativa

En la enseñanza basada en el aprendizaje, el alumno es considerado el centro del esfuerzo educativo, porque éste entiende a la evaluación del aprendizaje como un recurso para la autocrítica de su propio desempeño. Él se responsabiliza de su propio aprendizaje. Esta autocrítica la ejerce durante el proceso y el resultado será consecuencia de sus decisiones y determinaciones. Todos los alumnos deben tener la oportunidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje. La reflexión constante les permite encontrar referencias que no únicamente aclaran sus actividades consecuenciales para llegar al término de su proyecto, sino para encontrar un sinnúmero de experiencias que ampliarán sus conocimientos.

La cantidad de posibilidades, bocetos o ideas son fundamentales en un juego donde sí importa el resultado, pero no es lo más importante. El trabajo constante y cotidiano en clase y casa representa una gran cantidad de jugadas (ideas) que amplían sus referencias. Éstas son relaciones que se hacen de un boceto con respecto a los demás y les permiten apreciar sus avances, dificultades o limitaciones. La reflexión a partir de las referencias, es fuente de nuevos estímulos que a su vez generan más posibilidades y nuevas referencias y acciones en un ciclo que no tiene fin. La exploración sin prejuicios y la percepción consciente de signos en sus alternativas casuales son la base para la valoración del trabajo, que les permitirá encontrar cualidades y posibilidades que la mente no puede predecir. Así cada boceto o idea estimula un constante análisis en los contrastes y las diferencias con las demás propuestas.

En este juego el error adquiere un nuevo estatus, no se considera como una deficiencia, falta, negativo, ni mucho menos lo opuesto a lo que "debe ser correcto". Lejos de evitarlos se buscan. La gran cantidad de bocetos, alternativas y mejor dicho ideas que se necesitan hacer tienen la finalidad de confrontar al alumno con su propio trabajo. Esta cantidad de ideas solicitadas tienen el propósito de que la mente, en un determinado momento, ya no pueda dictar más ideas, entonces el alumno recurre al accidente, lo no factible y el error. En esta búsqueda a partir de una exploración exhaustiva se descubre y aprende de resultados casuales. Estos descubrimientos originan conocimientos, una vez relacionados los contrastes y comparaciones se establecen relaciones que producen significados. La gran cantidad de bocetos

que se elaboran implican buscar y motivar accidentes o errores que el alumno puede identificar e interpretar. Sus bocetos son signos cargados de información que generan una gran cantidad de conocimientos. Los alumnos necesitan entender su trabajo como rasgo que les permita impulsar su propio desarrollo. Sus trabajos son signos que le proporcionan datos sobre el desarrollo del proyecto mismo, pero sobre todo le dan información de su esfuerzo, del estado de sus habilidades y conocimientos. Sus alternativas no los pueden engañar y les proporciona un diagnóstico claro de lo que pueden mejorar. Así la exploración exhaustiva genera alternativas interesantes no sólo para la solución satisfactoria de un problema, sino para la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y adquisición de hábitos de trabajo.

El descubrimiento da al aprendizaje un carácter sencillo, natural y agradable. Estimula la autoestima de cada alumno, ya que es muy motivador cuando le permite encontrar y evidenciar sus avances para sí mismo y los demás. Sin embargo, a veces el miedo y la frustración de los profesores limitan el aprendizaje cuando los obligamos a llegar a resultados que nuestros alumnos no entienden, no ven y menos pueden repetir. Cuando les damos una respuesta, receta o indicación directa sobre el trabajo entonces limitamos sus oportunidades de descubrimiento y aprendizaje. Al mismo tiempo minamos su autoestima ya que para cualquier decisión requerirán del profesor. Más que enseñar necesitamos facilitar el aprendizaje para que sean los alumnos los protagonistas y constructores de su propio conocimiento. Los conocimientos vertidos en el salón de clases son producto de consecuencias, de pasos y no del cumplimiento de un objetivo general o específico.

Buscar, explorar, observar, comparar, razonar, descubrir, verbalizar, escribir, dibujar, sintetizar y conocer son actividades vitales en la búsqueda de un aprendizaje significativo. Lo importante no son los resultados, sino los progresos que nos permiten generar conocimientos y llegar a un resultado. La secuencia y consecuencia de las actividades establecidas y organizadas permiten un aprendizaje significativo. El boceto es en sí un signo que permite la valoración para la construcción del conocimiento de cada alumno.

El diseño como una escuela del pensamiento

La evaluación como una manifestación de la significación se presentan cuando la apreciación y valoración de los trabajos o bocetos se consideran como signos que facilitan y estimulan el aprendizaje. Los signos —cualquier marca, movimiento corporal, símbolo, etcétera, utilizados para transmitir pensamientos, información, órdenes, etcétera— son la base del pensamiento humano y de la comunicación. La interpretación de signos es para el

estudiante y diseñador una herramienta que sirve para conocer lo que se hace. Un diseñador o estudiante debe relacionar su quehacer a una realidad que le permita un diagnóstico apropiado de su trabajo; en otras palabras, va mucho más allá del éxito del trabajo en sí mismo. Esta relación con su trabajo puede ser la base del pensamiento y la construcción del conocimiento que le permita tomar las decisiones sobre el camino a seguir. Así cada boceto debe entenderse como un signo sintomático de nuestro trabajo, que nos comunica no solamente cuestiones inherentes al proyecto como la función y la forma, sino que el trabajo también es un signo de nuestros adelantos, retrocesos o estancamientos en el dominio de la materia. Cada trabajo y su relación con los demás es una fuente de información, pues nos enseña los pasos y acciones que debemos tomar para avanzar en un proceso continuo de aprendizaje donde se presentarán nuevas relaciones para enriquecer y continuar construyendo nuestro pensamiento, dándole claridad, seguridad y tranquilidad a nuestras acciones. La producción e interpretación de signos surge porque hay una conexión entre el cuerpo, la mente y nuestro trabajo. El boceto como signo no sólo del proyecto en sí, sino como signo para la superación de mi trabajo, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la construcción del conocimiento. Se establece una necesaria comprensión de esa capacidad que tenemos para producir y comprender signos de toda clase.

Aspectos significativos en la evaluación del aprendizaje

En el proceso de evaluación, aunque es esencial la identificación de lo aprendido, hay otros tres aspectos significativos en la valoración del mismo: el contexto, la aportación y el producto.

El contexto

El salón de clases debe ser el espacio dedicado al aprendizaje. Sus características físicas afectan de forma considerable al alumno que pretende trabajar. Un salón de clases dedicado al aprendizaje estimula la participación de los estudiantes. Para aprender es importante tener una cantidad y calidad de luz apropiada, mesas amplias, ausencia de ruidos molestos y paredes donde se pueda exhibir el trabajo. La metodología que utilizo en el salón de clases consiste en observar, platicar, motivar y trabajar con cada uno de mis alumnos. En realidad estoy en contra de las clases que sólo realizan correcciones o instrucciones sobre lo que al profesor le parece que está mal o bien. Cada una de las clases que imparto tiene lecturas, ejercicios, discusiones o exposiciones y trabajo en escritorio.

Aprender es una actividad social

Pero el contexto no tiene que ver únicamente con las características físicas donde se imparten las clases, sino también con las características de los compañeros que suelen ser el motor estimulante del esfuerzo de los demás estudiantes. El salón de clases es el espacio donde el alumno puede aclarar su pensamiento, ver y aprender del trabajo de los demás. Su participación a partir de dudas convertidas en preguntas le ayuda a aclarar su pensamiento y el de los demás. Descubrimos que mucho de lo que nos sucede al trabajar, no es particular sino general, no importando que el proyecto sea escolar o profesional. El salón de clases es el lugar donde todos se acompañan y estimulan al compartir sus trabajos, donde el respeto a los pensamientos, ideas y proyectos de los demás es indispensable para el crecimiento de todos y cada uno de los alumnos. Todos respetamos el contenido de las ideas y bocetos, nadie se ríe del trabajo de ningún compañero y todos estamos atentos a estimular, colaborar, criticar, analizar, definir y comentar el trabajo propuesto. Un contexto apropiado influye positivamente para modificar los hábitos e incrementar la productividad de todos los estudiantes. Aunque tomen notas que nunca pregunto, el salón es el espacio donde se encuentran estudiantes activos trabajando las tres horas continuas que dura la clase.

Aportación

La valoración de las posibles actividades del aprendizaje que pueden utilizarse en un contexto concreto. Así, de acuerdo con el programa y el contexto se establecen circunstancias para evaluar los distintos modos en que se podrían llevar a cabo los objetivos del programa dada la naturaleza del contexto.

La estrategia de enseñanza plasmada en el programa de la materia permite la construcción del conocimiento de cada alumno. El Operativo VIII tiene como tema central la Imagen Corporativa, pero el tema es lo menos importante, ya que es un pretexto para diseñar y aprender. El curso comienza por establecer el caso de estudio, posteriormente los alumnos recopilan y analizan información con el fin de identificar su problema de diseño y después desarrollar sus propuestas o alternativas. En el trimestre únicamente se trabaja con un proyecto para poder profundizar en todas las etapas. El proceso de búsqueda y rebúsqueda, como ya he dicho, proporciona el camino que el estudiante quiera recorrer.

La evaluación de la aportación asume la posibilidad de que en el currículum posea más de una "ruta" posible, es decir, que cada una es factible y se está en condiciones de juzgar las relaciones instrumentales entre estas

“rutas” y los objetivos del currículum. Lo anterior nos permite la posibilidad de evaluar los vehículos que podrían llevar a los estudiantes hacia los objetivos del currículum. El contenido y las actividades deben ser realizadas para que se consigan estos objetivos.

Proceso

Efectos que produce el programa mientras es aplicado. Como he mencionado, por lo general las evaluaciones se presentan al finalizar el trimestre, semestre o unidad de estudio. Y se obtienen datos cuando el juego ha terminado. Hecho que no le ayuda al estudiante a tomar el control de su propio aprendizaje. Es una forma de prohibirles confiar en las percepciones claras de sus ideas y pensamientos. Cada vez que les damos una respuesta les impedimos que ellos confíen en sus propias determinaciones. ¿No vaya a estar mal? ¿No vayan a arruinar el trabajo? Pero en estas intervenciones por el bien del proyecto nos olvidamos del alumno, quien sigue sin juicio previo nuestras indicaciones. Les impedimos a los alumnos observar signos importantes para la mejora de su proyecto y aportar posibles soluciones. Se propone obtener datos a lo largo del programa. Lo importante es que el alumno obtenga datos por sí mismo de los efectos que está teniendo el programa sobre su aprendizaje, mientras se puede hacer algo para mejorarlo.

Producto

¿Qué entendemos como producto de nuestro esfuerzo educativo? ¿Qué cambios de actitud observamos al valorar el trabajo de un alumno? ¿Estos trabajos qué les comunican a los alumnos para mejorar y seguir aprendiendo? ¿Qué se valora en un trabajo final o parcial?

Si medimos el cumplimiento del objetivo planteado mediante la realización pulcra y bonita del trabajo final, entonces somos muy literales e ingenuos. Ya que el objetivo de la educación va más allá de una solución final, porque al concluir el alumno deja de pensar en otra alternativa mejor, le impide desafiar su inteligencia y seguir teniendo más experiencias. El alumno debe entender que el objetivo de la práctica profesional y el de la escuela son muy diferentes. En la primera necesitamos generar mensajes y productos eficientes, y en la escuela buscamos desarrollar alumnos trabajadores, inteligentes y conscientes de la construcción de su aprendizaje. La evaluación del producto está orientada a determinar en qué medida se han alcanzado estos objetivos de una unidad educativa.

Se tiene una concepción muy acotada de la evaluación que se emplea en la práctica educativa, donde la evaluación se limita a la conducta de los

estudiantes, confundiendo evaluación con examen. Evaluar es un proceso que nos ayuda a formar juicios de valor sobre fenómenos importantes en la enseñanza, pero también en el aprendizaje. El examen y la entrega final de trabajos sólo son medios parciales necesarios para obtener información sobre cambios de actitud de un alumno, pero no representan lo más importante del aprendizaje y mucho menos de la enseñanza.

Consideremos la enseñanza basada en la entrega de trabajos. Normalmente consiste en proyectos en donde lo más importante es la técnica, el uso de tecnología y la calidad de algún cartel, de un sistema de señales, logotipos, libros, folletos, etcétera. Estas entregas sólo muestran un pequeño grupo de habilidades de un todo mucho más complejo. En este sentido, la entrega final o parcial pone a prueba unas cuantas capacidades del estudiante. Así, la entrega se convierte en un examen que se confunde con la evaluación. La entrega es un simple mecanismo para obtener información poco confiable para el que enseña y para el que aprende.

Los datos que se toman en cuenta al evaluar se obtienen de las entregas pero también pueden obtenerse por medio de otros mecanismos para la recopilación de datos; y el modo que se utiliza es la observación del profesor. Durante el curso los profesores debemos recopilar datos para valorar, a partir de observar a los alumnos dibujar, escuchar lo que dicen, ver el nivel de entusiasmo, como utilizan los instrumentos y manejan los materiales. Todo esto son modos por medio de los cuales obtenemos datos.

Contextos para la evaluación

- El estudiante con respecto a sí mismo.
- El estudiante con respecto a la clase.
- El estudiante con respecto al criterio (programa).

La evaluación del estudiante con respecto a sí mismo tiene como fin que éste pueda descubrir sus avances, retrocesos o estancamientos de sus habilidades, hábitos y conocimientos. Así el contraste y la comparación de su trabajo presente con trabajos pasados son signos claros de lo que puede intentar para seguir adelante. Aquí la evaluación por medio de la reflexión es la mejor guía personal para continuar con su esfuerzo. Por eso el alumno puede y debe ser su propio maestro. Se trata de un trabajo fuerte durante el periodo, donde lo menos importante es el resultado pues el alumno podrá buscar, explorar, descubrir y aprender. Ayudarles a entender que el propio trabajo es un signo que les permitirá identificar sus avances, retrocesos y oportunidades es una tarea, que no debe desmeritarse por la angustia de llegar a un resultado bonito o hueco. Por eso es importante la colección,

guardado y exposición del trabajo en todas las clases. Si no es así es muy difícil que los estudiantes sean conscientes de su progreso. La comparación de trabajos anteriores con posteriores representan la primera posibilidad de control sobre su labor y la construcción de sus conocimientos y habilidades y, segundo, su trabajo le motivará y dará autoconfianza en el mismo.

La comparación de su trabajo con el de sus compañeros es algo importante, ya que cada uno de mis alumnos es un maestro para los demás. Creo que el aprendizaje debe ser una actividad social, además la comparación y contraste de sus trabajos les permite y estimula a intentar algo que no se atrevían o no se les ocurría. También les permite a los poco diestros a tener un crecimiento motivador. Es muy frecuente que los alumnos con muchas habilidades se confíen y no crezcan tanto como los demás. Este proceso de trabajo permite una enseñanza más democrática en donde todos los alumnos tienen, si ellos quieren, una oportunidad para crecer. Aquí no es importante ser talentoso o genio, lo sustancial es ser trabajador, generoso y humilde. Entender que el trabajo de los demás también son signos importantes en la construcción del conocimiento y en el fortalecimiento de sus habilidades.

El tercer contexto es donde se compara el trabajo del estudiante con el criterio establecido. Aquí también debe entenderse el trabajo del alumno en contraste y comparación con el programa, sus objetivos y una serie de actividades. De nada sirve el puntaje o calificación de nuestros profesores si el alumno no entiende su trabajo como signo de lo obtenido y de lo que le falta. Así la calificación es algo abstracto que sólo deja dudas y en la mayoría de los casos ofensas, desaliento y malestar por parte del alumno. Este tercer contexto se convierte más en la valoración del profesor con respecto a sí mismo, en donde debemos ver nuestro trabajo como signo de lo que debemos mejorar. Esta evaluación nos permitirá valorar el trabajo personal y encausar el esfuerzo del alumno hacia un aprendizaje significativo. Las repentinadas, los proyectos cortos y las entregas finales no dejan nada sustantivo al alumno pero menos a nosotros. La innovación, originalidad, técnica o calidad de un trabajo rápido o instantáneo deja más dudas y poca autoestima en el alumno. Este tipo de reflexión implica poner de manifiesto el grado de desarrollo de cada uno de mis estudiantes y, por lo tanto, la atención particularizada para que alcancen al máximo el objetivo del curso. Algunos estudiantes podrán haber avanzado más que otros, pero este tipo de evaluación nos permite hacer ajustes y reflexiones de forma individual para cada estudiante. El problema no es ver si los alumnos alcanzaron los objetivos, sino ir generando actividades de aprendizaje significativo que les permita alcanzar los objetivos. Comparar y contrastar su esfuerzo y trabajo diario re-

presentan datos que al comenzar con los objetivos se convierten en información valiosa que debe guiar nuestras actividades de enseñanza para el aprendizaje de cada alumno.

Las actividades deben estar orientadas por el contraste y la comparación que hay entre las conductas observadas con las conductas deseables. Este tipo de enfoque permite que cada estudiante se sienta capaz de intentar sin importar el nivel de destreza y conocimientos. El salón de clases se convierte en ese lugar donde el alumno encuentra el estímulo para intentar lo que el quiera hacer, desarrollar y construir. Al demostrar sus capacidades obtendrá la seguridad de enfrentarse a cualquier problema sin el falso temor al fracaso o al error. Esto nos permite, tanto al alumno como al profesor, descubrir cualidades importantes en el momento que se gestan o producen. Y la pregunta sería si alcanzando los objetivos o presentando un trabajo final el alumno ¿aprendió algo? y otra si ¿aprendió lo que se pretendía? o ¿qué aprendió?

Así vemos que un tipo de evaluación a partir de referencias requiere de un curso en donde se privilegie el proceso. Y un curso en donde la evaluación se entiende como un puntaje, nota o calificación requiere de un curso basado en resultados y no en procesos. Así el tipo de evaluación está relacionado con el concepto que se tenga de educación y de diseño. Por ello, si en un curso se privilegia el resultado en detrimento del proceso es imposible generar una evaluación referenciada y tendrá que limitarse a una calificación subjetiva del profesor.

Ya que en los resultados no se pueden observar los cambios de actitud por parte del profesor pero mucho menos por parte del alumno; entonces, es más importante preguntarnos qué aprendieron y si los objetivos de la enseñanza tienen que ver con el aprendizaje.

Bibliografía

- ASTLFI, Jean-Pierre (1992). *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen Estudio Océano.
- BANNER, James (1997). *The Elements of Teaching*. USA: Yale University Press.
- EISNER, Eliot. (1998). *El ojo ilustrado*. España: Paidós Educador.
- (1972). *Educación la visión artística*. España: Paidós Educador.
- GIRY, Marcel, Eliot (1994). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México: Siglo XXI Editores.
- RIVERA, Antonio (2003). *Diseño tipográfico en México*. México: Designio/ Encuadre.
- SEBOK, Thomas A. (1996). *El ojo ilustrado*. España: Paidós Comunicación.
- SENCE, Peter (2002). *Escuelas que aprenden*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- VINIEGRA, Leonardo (2002). *Educación y Crítica*. México: Paidós Educador.

La evaluación en el tercer entorno

Comienzo el presente artículo enmarcando el concepto del *tercer entorno* (E3) dentro del contexto de las Nuevas Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones (NTIT) de acuerdo con la propuesta de Javier Echeverría:

Las nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones (NTIT) posibilitan la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas que propongo denominar tercer entorno (E3), para distinguirlo de los entornos naturales (E1) y urbanos (E2). La emergencia de E3 tiene particular importancia para la educación, por tres grandes motivos. En primer lugar, porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas. En segundo lugar, porque para ser activo en el nuevo espacio social, se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos. En tercer lugar, porque adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos. [...] El espacio telemático, cuyo mayor exponente actual es la red Internet, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países. De estas y otras propiedades se derivan cambios importantes para las interrelaciones entre los seres humanos, y en particular para los procesos educativos (Echeverría, 2000:18).

El tercer entorno (E3) representa un reto para los procesos educativos por su gran complejidad. La convivencia en este nuevo entorno es relativamente reciente incluso para las generaciones más jóvenes e incluso para la mayoría de adultos funcionales. Así se están escribiendo, sobre la marcha, las nuevas maneras o modos de hacer saber para saber hacer esta nueva didáctica social. El reto es grande si pensamos en las implicaciones y el impacto que tendrá en los distintos aspectos sociales, culturales, económicos y políticos.

El papel que los educadores juegan en este proceso también está cambiando radicalmente. Desde luego, será necesaria la formación de los mismos para optimizar su ejercicio profesional, una meta nada sencilla si consideramos la natural renuencia humana a todo lo que suene a "cambio". Resulta igualmente necesario actualizar y elaborar nuevos materiales docentes para el entorno digital.

Así mismo una nueva política de alfanumerización para el entorno digital. Replantear el uso y aplicación de los códigos duales de la información y algunas de las implicaciones que pueden resultar de la combinación de texto, audio, video, foto fija, animación e incluso las simulaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto en Alemania se están realizando estudios en el instituto *International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning*.

Por lo tanto, se deberá ir más allá de la simple contemplación y audición para dar paso al análisis y construcción que posibilite y favorezca la lectura, escritura y composición de nuevos códigos.

Es un hecho que entre más sentidos se involucren en el aprendizaje más significativo será. En esa medida estas tecnologías han estado incorporando todos los sentidos, tacto y olfato, los más recientes, son ya una realidad, el gusto aún queda pendiente.

La tecnología nos está rebasando y se hace necesaria una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los instrumentos de evaluación del aprendizaje. Conocer hasta qué punto estos instrumentos concebidos para un entorno tradicional, como más adelante se verá, se pueden aplicar o transferir a estos nuevos entornos, amerita nuevas investigaciones.

Parto de este marco para presentar lo que considero un elemento fundamental dentro del proceso de apertura a nuevos paradigmas educativos. ¿Cómo deberá ser la evaluación en este entorno digital? No olvidemos que como se citaba en un comienzo, ahora hablamos de una educación *no presencial, sino representacional, no proximal, sino distal, no sincrónica, sino multicrónica, y no basada en recintos espaciales con interior, frontera y ex-*

terior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países. Analicemos cada una de estas circunstancias.

Ya no es presencial, sino representacional

Por lo que ni el alumno ni el profesor están necesariamente reunidos en un espacio físico común. Por lo tanto, el contacto físico-corporal convencional al que estamos acostumbrados desde siempre ya no es como solía ser; ahora según el tipo de canal y de su calidad dependerá el que pueda “ver” a mi interlocutor, hacer contacto visual, interpretar su gesticulación y lenguaje corporal, o más allá aún, tratar de comprender la personalidad de los interlocutores a partir de una imagen del telecuerpo o cuerpo electrónico. Inclusive también se hará necesario el enseñar a los alumnos a: “diseñar su propia imagen digital, a moverse, a dirigirse a otras personas en las escuelas virtuales, a respetar las normas de cibercortesía, etcétera” (Echeverría, 2000:28).

Por otro lado, el entorno educativo tradicional es aquel donde existe la “presencia física” del profesor como responsable de la impartición de contenidos y su respectiva evaluación, mismo que es responsable de administrar la prueba a un grupo de estudiantes, proveer información relativa a la forma de llenado de la misma, aclarar las dudas que surgen durante el proceso y vigilar al grupo de estudiantes para evitar que alguno de ellos haga “trampa” o copie a sus compañeros. Posteriormente, realiza la evaluación de los resultados obtenidos por cada alumno.

Esto no es más que una descripción sucinta sobre algunos de los factores relacionados con la intervención del profesor en la aplicación de pruebas, evento de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los estudios realizados por Chase Clinton demuestran que factores como la edad, el sexo, la raza, el carácter y experiencia de la persona que aplica las pruebas influyen de manera directa en la disposición, estado anímico y tipos de respuestas dadas por los alumnos (Chase, 1978:293).

Todos esos elementos componentes del diálogo físico-corporal tan útiles para llevar a cabo las evaluaciones de tipo tradicional pueden cambiar en los entornos digitales. Es evidente que se deberán generar nuevas directrices para el manejo de estas variables. Establecer medidas que validen los procesos, instrumentos que aseguren la identidad del alumno en la presentación de exámenes, etcétera. Medidas que ya se están poniendo en práctica en instituciones especializadas en la educación a distancia como el Tecnológico de Monterrey (véase Figura 1).

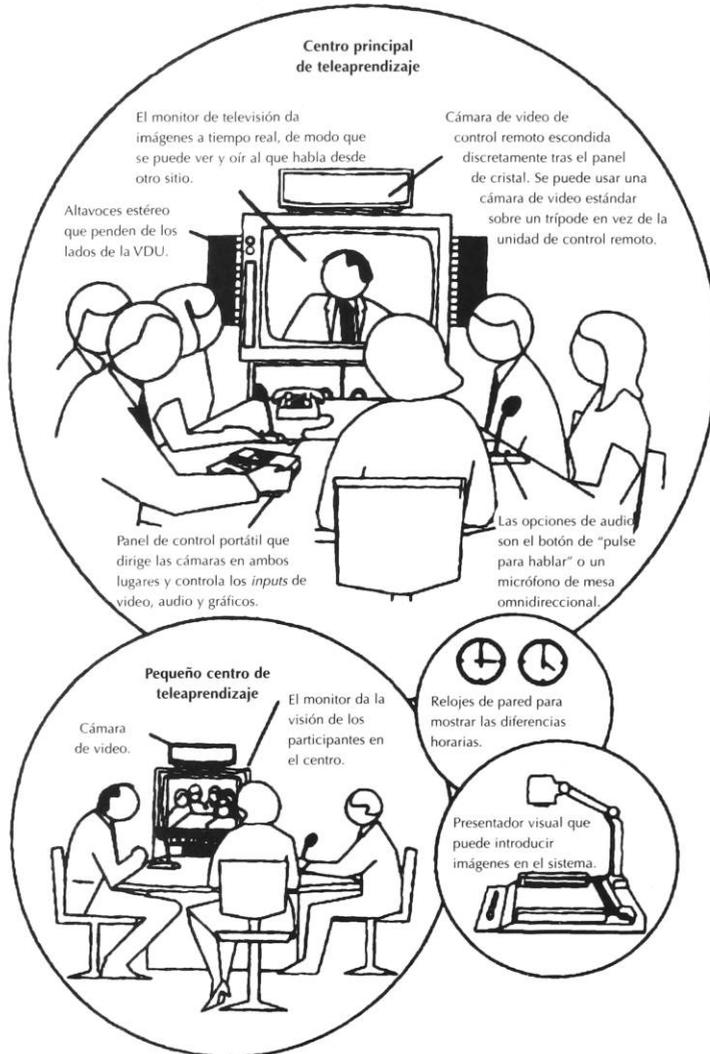


Figura 1. En este diagrama (Tiffin y Rajasingham, 1997:145) muestran los componentes que pueden integrar la modalidad de la videoconferencia, que es una de las más utilizadas en la actualidad en instituciones educativas como el Tecnológico de Monterrey.

No es proximal, sino distal

Tony Bates, Director Ejecutivo de Investigación, Planeación Estratégica e Información Tecnológica de la *Open Learning Agency* en Columbia Británica, define la educación a distancia así: "La educación a distancia es un medio para ese propósito: es una forma mediante la cual los estudiantes pueden estudiar de manera flexible, lejos del autor del material pedagógico; los estudiantes pueden estudiar según su tiempo disponible, en el lugar de su elección (casa, trabajo o centro de aprendizaje) y sin contacto personal con el profesor" (Bates, 1999:47).

La otra modalidad de la educación a distancia se da en el entorno educativo no formal o de autoaprendizaje, es aquella en donde una persona adquiere un CD multimedia-interactivo para complementar o incrementar sus conocimientos y habilidades sobre un tema en específico, como por ejemplo: aprender el idioma inglés o la anatomía humana. El CD no necesariamente depende de algún programa de educación a distancia o sistema escolarizado mixto presencial-virtual, donde puede recibir el apoyo de un profesor o tutor presencial o en línea (vía Internet). El usuario en esta situación se encuentra solo, aprendiendo por ese medio donde no existe asesor presencial que lo evalúe, por lo tanto, el resultado de la evaluación aplicada al usuario tendrá como fin la retroalimentación, es decir, proporcionarle un informe sobre sus avances cognoscitivos que solamente a él competen.

Las formas de evaluación aplicadas en estos materiales educativos deberán hacer especial énfasis en las instrucciones, en los tiempos de retroalimentación y en sacarle partido o potenciar el medio, en otras palabras, utilizar las bondades multimedia como audio, video, animaciones, imagen fija, simulaciones, juegos, ligas hipertextuales, etcétera, que pueden enriquecer notablemente su producción.

No se recomienda aplicar pruebas tipo ensayo en CD's interactivos ya que es muy baja la posibilidad de que la respuesta del usuario sea reconocida por el *software*, al menos por el momento, además de la frustración que se puede generar durante el proceso, también puede obstaculizar el aprendizaje, incluso el usuario puede llegar a preguntarse ¿de qué manera debo preguntar para que la computadora reconozca mi respuesta? Es preciso admitir que como toda técnica pedagógica, ésta, en particular, tiene sus limitaciones. No obstante, como un intento por enriquecer y facilitar el proceso de evaluación de estudiantes remotos recientemente se está incorporando la inteligencia artificial a estos medios educativos.

Resulta conveniente aclarar que el facilitar el aprendizaje de manera clara y sencilla, reduciendo el costo cognoscitivo, no es tan simple, así lo

analizan Paloma Díaz y otros autores: "...se ha comprobado que comprender y utilizar las técnicas de recuperación de información de un hiperdocumento puede suponer un gran esfuerzo para el usuario. La desorientación y los problemas de sobrecarga de conocimiento constituyen los dos inconvenientes básicos en la utilización de este tipo de tecnología" (Díaz Pérez, *et al.*, 1996:44). Aspecto que en muchas ocasiones da lugar a problemas de tal magnitud que las múltiples bondades de la hipermedia¹ pueden verse totalmente eclipsadas (véase Figura 2).

No sincrónica, sino multicrónica

La sincronía permite tener una comunicación simultánea o de "tiempo real", por ejemplo se da en una llamada telefónica o en una conferencia vía satélite entre instituciones educativas situadas inclusive en distintas partes del mundo, llega a ser multicrónica en la medida en que se involucran distintos medios como los antes mencionados y otros como los "chats" que también permiten una retroalimentación instantánea con él o los interlocutores.

La asincronía se da cuando la comunicación puede almacenarse y accederse cuando uno desee, en este caso encontramos el correo electrónico, las páginas web, los CD-ROMs interactivos, etcétera.

No se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países

Resultan ser cada vez más severas las condiciones económicas por las que atraviesa cada gobierno para dar respuesta educativa a la población demandante. El costo de mantenimiento de las instituciones educativas como las concebimos tradicionalmente es cada vez menos sostenible. Y mayor aún es el reto si consideramos que la tendencia es proporcionar educación para to-

1. La Hipermedia es el resultado de la combinación del hipertexto (que hace hincapié en el uso de una estructura asociativa) y la multimedia (inclusión de otros tipos de información: video, música, etcétera), dando como resultado la conjugación de los beneficios de ambas tecnologías: "mientras que la multimedia proporciona una gran riqueza en los tipos de datos, proporcionando una mayor flexibilidad a la expresión de la información, el hipertexto aporta una geometría que permite que estos datos puedan ser explorados y presentados siguiendo diferentes secuencias, de acuerdo con las necesidades del usuario" (Díaz, Pérez Paloma, *et al. De la multimedia a la hipermedia*, Madrid, España, RA-MA Editorial, 1996, p. 37).

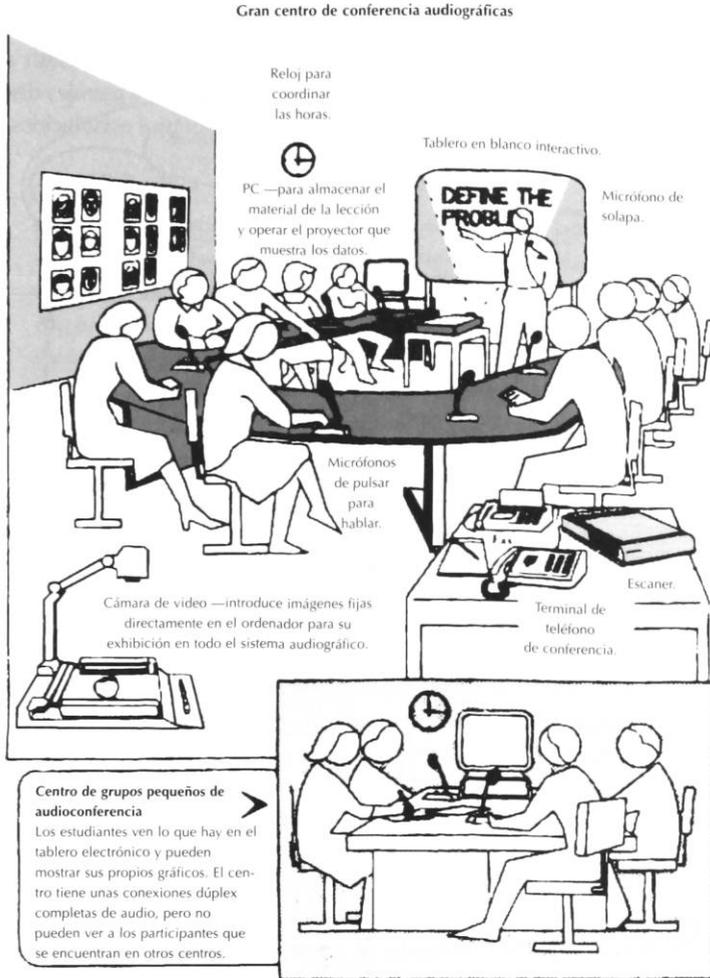


Figura 2. “A diferencia de la videoconferencia en la que las diferentes partes ven imágenes recíprocas, ya que el propósito es estimular una conferencia en la que todos se ven, en las conferencias audiográficas todos ven la misma imagen. Aunque a veces se muestran imágenes fijas de la persona que habla, las imágenes de la conferencia audiográfica tienden a referirse al tema que se enseña. Mientras que la videoconferencia reclama los aspectos afectivos del teleaprendizaje, la conferencia audiográfica se centra en el terreno cognitivo” (Tiffin y Rajasingham, 1997:148).

da la vida. Uno de los principales problemas que se le presenta a los adultos con deseos de continuar con su educación es la obligación de asistir a centros educativos espacialmente establecidos, en ocasiones a grandes distancias de su hogar o centro de trabajo y el sistema de horarios establecidos. Tony Bates lo explica de la siguiente manera:

Las evidencias señalan ahora que la tecnología puede mejorar la calidad de la educación y permitir llegar a nuevos grupos particulares, a menor costo que mediante los métodos convencionales. Sin embargo, requiere de enfoques nuevos para enseñar y aprender. [...] las tecnologías más nuevas, como las computadoras y las videoconferencias no son necesariamente mejores (o peores) para la enseñanza y el aprendizaje que las tecnologías más viejas, como la impresión y la televisión; no sólo son diferentes entre sí, y necesitamos comprender las diferencias y las circunstancias apropiadas para las aplicaciones de la tecnología si vamos a utilizar ésta para enseñar y aprender eficazmente (Bates, 1999:34-35 y 40).

De ahí el surgimiento de redes de comunicación que favorecen la educación a distancia, más económica y con grandes potenciales (véase Figura 3). Por otro lado, Derrick de Kerckhove analiza este fenómeno así:

La pantalla de cada participante deviene al mismo tiempo un portal y una herramienta para poder pensar conectado. En la Red accedemos al contenido de la imaginación y de la memoria de otras personas. La pantalla de cada usuario se transforma en espacio donde la imaginación y la memoria propias se encuentran con la imaginación y la memoria de otra mucha gente. [...] La Web, con su formidable habilidad de vincular, es un foro para la interactividad de tiempo real para decenas, centenas, o millares de personas que buscan algo. La presión de las mentes humanas concentradas en las mismas cuestiones y las habilidades de autoorganización de la Red, crean un potencial para una gran unidad de propósito. [...] propósito de innovar y descubrir. [...] los media electrónicos han tendido a destruir estas barreras y así expandir el tamaño de las representaciones mentales del espacio pertinente. [...] lo que la conectividad² de las redes está añadiendo a estas

2. El concepto de conectividad el mismo autor lo define como “la tendencia a juntar entidades separadas y sin conexiones previas mediante un vínculo o una relación” (De Kerckhove, Derrick, *Inteligencias en conexión, hacia una sociedad de la web*, Barcelona, España, Editorial Gedisa, 1999, p. 176).

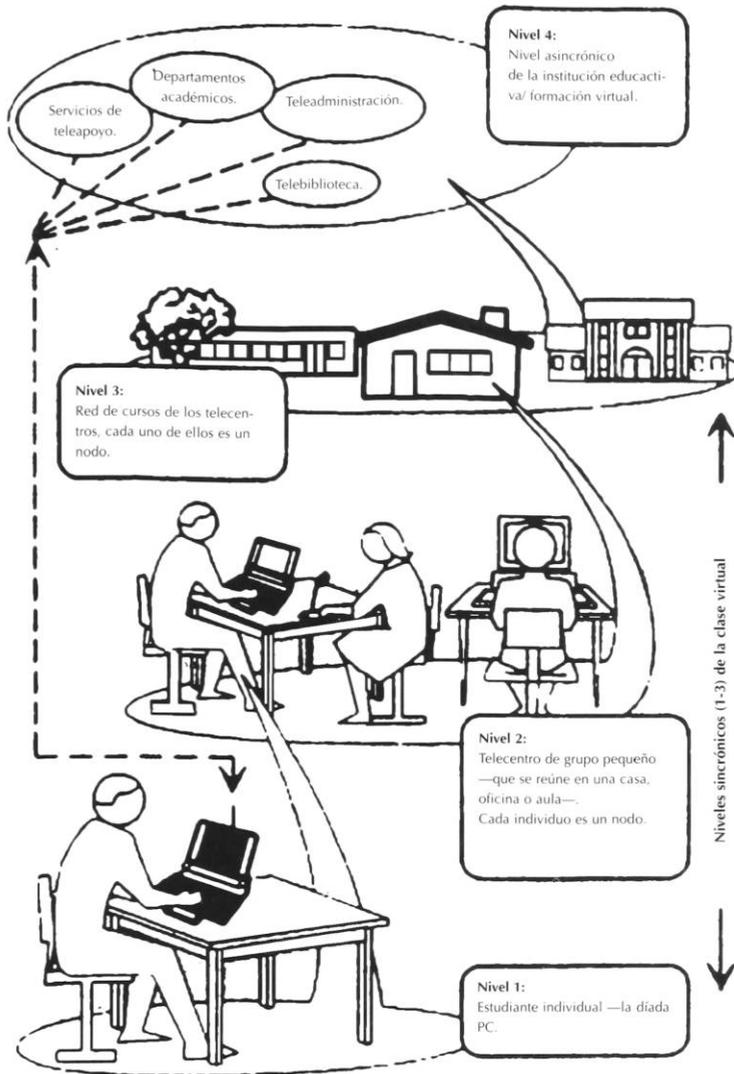


Figura 3. En este diagrama (Tiffin y Rajasingham, 1997:154) ilustran los componentes de un sistema de teleaprendizaje.

influencias inconscientes de los media es la oportunidad de que los espectadores participen. [...] tendremos que retocar nuestro maquillaje psicológico de acuerdo con estos cambios (De Kerckhove, 1999:182, 183, 185 y 191).

Para concluir, sería conveniente reflexionar sobre la manera de evaluar los productos de las disciplinas de diseño industrial, arquitectónico, urbano y de la comunicación gráfica en los entornos de la educación a distancia. Todas ellas con un denominador común: la evaluación de procesos de índole expositivo, con productos finales que requieren demostraciones de uso, aplicación, etcétera. Y que en cierta medida deben realizarse de manera presencial para llevar a cabo la evaluación formativa del diseño, por lo tanto, es muy probable que se requiera la revisión del proceso por medio de tareas o ejercicios de distinta índole pero concebidos de tal forma que sean fáciles de enviar y revisar por medios digitales.

En consecuencia, la evaluación podría funcionar en un modelo mixto o bidireccional,³ esto es, presencial-virtual para cierto tipo de actividades por realizar. Esto nuevamente tiene relación directa con el nivel en que los profesores se involucren con el uso cotidiano de la tecnología.

La ciencia busca la verdad, confiabilidad y validez, en la medida en que los procesos para generar conocimientos y evaluarlos se realicen con esa misma validez y confiabilidad la profesionalización de las disciplinas de diseño devendrá en el otorgamiento del reconocimiento social y seriedad que les corresponde. Probablemente una de las diferencias radicales con el método científico que ha menguado el mismo, es lo irreplicable del diseño y sus niveles de complejidad. No obstante, parámetros como el cumplimiento de los objetivos planteados, el contenido, la significación, el aspecto formal y desde luego el usuario, pueden ser algunos de los criterios por considerar para la evaluación del diseño, independientemente de los medios y herramientas que se utilicen para lograrlo.

3. El modelo bidireccional incorpora la interacción del estilo tutorial según Bates, A. W. (Tony), *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México, Editorial Trillas, 1999, p. 18.

Bibliografía

- BATES, A. W. (Tony) (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Editorial Trillas.
- BESNAINOU, Ruth, et al. (1990). *Cómo elaborar programas interactivos. El análisis pedagógico. El concepto "didactical". Diálogo con el ordenador. Evaluación*. Barcelona, España: Editorial Aula Práctica CEAC.
- CLINTON, I. Chase (1978). *Measurement for Educational Evaluation*. United States of America: Addison-Wesley Publishing Company.
- DE KERCKHOVE, Derrick (1999). *Inteligencias en conexión, hacia una sociedad de la web*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- DÍAZ, Pérez Paloma, et al. (1996). *De la multimedia a la hipermedia*. Madrid, España: A-MA Editorial.
- DUART, Josep M. y Albert Sangrà (Comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, Biblioteca de educación, Nuevas Tecnologías. 1a. Edic.
- ECHEVERRÍA, Javier (2000). "Educación y tecnologías telemáticas". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 24. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- GARCÍA, Aretio Lorenzo (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- PISCITELLI, Alejandro (1995). *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes*. Argentina: Editorial Paidós.
- STANLEY, Aronowitz; Martinsons, Barbara y Menser, Michael. (s/f). *Tecnociencia y cibercultura la interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. España: Editorial Paidós, Colección Multimedia 7.
- TECLA A., F. Mortera y R. Edwars. (1999). *Educación a distancia orden y caos. Aspectos de la posmodernidad*. México: Ediciones Taller Abierto. Sociedad Cooperativa de Producción S.C.L.
- TIFFIN, John y Lalita Rajasingham (1997). *En busca de la clase virtual, la educación en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Temas de Educación Paidós.

Fuentes en línea consultadas

<http://www.uoc.es>

<http://www.oei.es/revista.htm>

<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>

La dirección del instituto alemán International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning, July, 18.-19., 2002, Knowledge Media Research Center (KMRC), Tübingen, Germany, es: <http://www.iwm-kmrc.de/workshops/visualization/>

La evaluación en el proceso educativo

Como parte del proceso educativo puede evaluarse el aprendizaje, la enseñanza, la acción docente, el contexto físico, los programas de estudio e incluso la propia institución. De ahí que el docente deba tener conocimiento del modo en que se aprende y se enseña, del momento en el que debe evaluar y qué se debe evaluar del trabajo del alumno y del suyo propio.

Este proceso lo podemos resumir en cuatro etapas: investigación, análisis, síntesis y aplicación. Y se debe tener en cuenta:

- Los conocimientos y habilidades que el alumno posee.
- La estrategia que el profesor utilizará para que el grupo cumpla con un programa en un tiempo determinado y que, a partir de una serie de ejercicios pueda adquirir el conocimiento que le permita pasar a otra etapa.
- Las metas del programa específico de la materia.

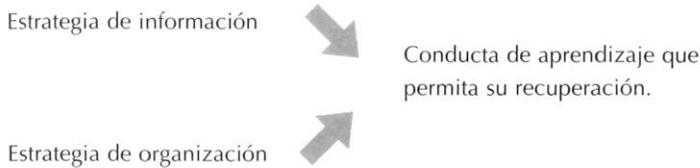
De la interacción maestro-alumno, el primero detecta los conocimientos, intereses y habilidades del estudiante y trabajará con ellos durante el trimestre.

Las estrategias de aprendizaje dependen en gran medida de la formación, intereses y habilidades del maestro, así como de hasta donde quiera profundizar en la información con los alumnos y lo que espera de ellos.

Tenemos que detenernos a analizar un mecanismo de aprendizaje que se da por medio de la memorización de información, que además de ser un sistema primitivo, excluye la posibilidad de análisis por parte del alumno y por supuesto es innecesario que éste piense. Esta estrategia de aprendizaje por repetición, es, por lo general, la que los alumnos practican y la que los

maestros evalúan. El resultado es que el alumno no sabe aplicar los conocimientos y, mucho menos utilizarlos como una herramienta de análisis y síntesis que le permita resolver los problemas de diseño.

Nos enfrentamos a un primer problema pues es necesario que ayudemos al estudiante a modificar su conducta de aprendizaje y lo involucremos en nuestra estrategia. En este punto quisiera sugerir el uso de dos estrategias.



Estrategia de Información,¹ con ella se elabora la información y lleva implícito el modo como el estudiante adquiere la información, la integra y la relaciona con los conocimientos previos y cómo va a enfrentarse a un problema de análisis de diseño o al diseño mismo y, finalmente, debe aprender a pensar como diseñador.

La otra estrategia que podemos considerar es la organización de la información.²

Con la aplicación de estas dos estrategias el alumno encontrará o construirá un significado propio de la información investigada, y ésta formará parte de su herramienta de trabajo como profesional, es decir, si tiene claro lo aprendido podrá recuperarlo cada vez que lo requiera en el futuro y sabrá aplicarlo en su disciplina profesional.

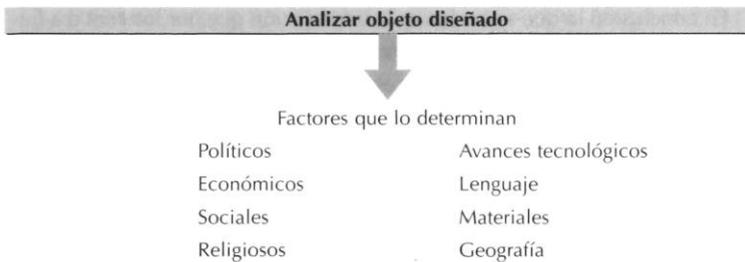
Si nosotros como educadores manejamos esto como la estructura de nuestro programa, también tendremos claro qué esperar de los alumnos y qué podemos evaluar del docente y del alumno.

La docencia en el campo del diseño se puede evaluar a partir del propio producto de diseño, ya que aquí se encuentran implícitos el área técnica, teórica, histórica y metodológica. Específicamente en lo que concierne a la UEA/Cultura y Diseño tenemos que pensar en el análisis del producto archi-

1. Elosua y García, *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*, Madrid, IEPS Narcea, 1993.
2. Pozo, *Estrategias de aprendizaje*, Madrid Alianza, 1990.

tectónico, industrial o de diseño gráfico. Evaluaríamos que el docente, a partir de su estrategia, proporcione al alumno instrumentos de análisis para que éste pueda entender un objeto diseñado en un momento específico de la historia, contemplando los factores políticos, económicos y sociales, así como factores geográficos, físicos, avances tecnológicos, lenguaje y materiales de la región donde se produce el diseño.

Todos estos factores entendidos como determinantes del diseño en un momento histórico determinado.



Al cursar las materias de Cultura y Diseño el alumno no tiene una buena formación previa y los programas que se cubren en el tronco requieren de una base de conocimientos. Por poner un ejemplo, cuando hablamos de eclecticismo en el diseño a finales del siglo XIX, el estudiante no tiene referencia de la producción romana, griega, o gótica, entonces no tendrá suficientes elementos para entender esta corriente, o para hacer su análisis, y posteriormente cuando llegan a la materia de Introducción al Diseño Arquitectónico —un trimestre inmediato después— no tienen idea de por qué se diseñó un tipo de techo en el Barroco francés y lo utilizan como parte de un repertorio formal actual para resolver sus fachadas.

Con estos dos casos comprendemos que tendríamos que revisar nuevamente los programas a partir de lo que requiere el alumno y no obviar la carencia de información, que difícilmente buscará por sí mismo. Por otra parte, también es necesario hacer énfasis en la estrategia común de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior nos queda claro que no se está evaluando de manera adecuada, o más bien, lo que se evalúa no es el aprendizaje. Como ya mencionamos líneas antes, el alumno tiene la costumbre de memorizar la información que se le proporciona, pero hay otra forma en que enfrentan el problema y es leyendo la información que adquirieron previamente. Pero si

de lo que se trata es de que expongan una investigación y únicamente lleguen a la clase a leerla, no habrán aprendido ni los expositores ni los receptores.

Entonces lo que se evalúa es que cumplan con un trabajo, nunca el análisis a partir de una serie de elementos que el propio profesor ofrece. Si esto se presentara, es aquí el punto de evaluación del alumno pero también del profesor. Cuando el alumno llega a una materia práctica es muy frecuente que no sepa aplicar la información adquirida, como si cada UEA no tuviese que ver con la otra.

En conclusión lo que se evalúa es la información que por Internet o a través de un libro los alumnos adquirieron y, en todo caso, presentaron de manera cronológica, pero pocas veces veremos el análisis puntual de ciertos aspectos que le permitan entender el por qué del diseño de un objeto determinado.

Bibliografía

ELOSUA Y García (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: IEPS Narcea.

FRIDA DÍAZ-Gerardo Hernández (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. MC Graw HILL.

POZO (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Este artículo trata de la experiencia que como docente del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo he tenido. Está dividido en tres partes con el objetivo de retomar otros textos que he valorado de utilidad para la reflexión que estamos llevando a cabo.

1. “La educación, un problema antiguo”. De Zeus y la educación de los mortales¹

Cuentan los escribas que la humanidad indignada reclamó al Dios Zeus que hiciera justicia por los dones, habilidades y cualidades que no se les concedieron al haberlos creado, a diferencia de los demás animales que poseían todo tipo de defensas para preservarse de la extinción.

Gracias a que Prometeo se compadeció de los indefensos mortales, robó a He-festos y a Atenea el secreto de las Artes y el Fuego.

Así, con el fuego, los hombres poseerían la ciencia de alimentarse y conservar la vida pero no era suficiente para defenderse de las fieras; luego entonces, Hermes les concedió pudor y justicia para poder vivir en grupo, y de esta manera mantenerse unidos para defenderse unos a otros.

1. Morán, Oviedo Porfirio, “Zeus y los mortales”, en Artículos para Curso Taller de Pedagogía y Diseño, Programa Nacional de Formación de Profesores de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Sistema de Educación Continua.

Aun con la infinita bondad del Olimpo, los mortales no resolvían cómo hacer uso de uno de los dones que les habían concedido “las Artes”, debido a que éstas tenían que ser aprendidas... Penosa y fatigosa labor es el aprendizaje cuando nadie sabe como enseñar, te pedimos nos ayudes Zeus, para saber enseñar y optimizar el aprendizaje.

Dando por hecho Zeus que el hombre conoce sus necesidades (condición necesaria para que la enseñanza tenga lugar) ordenó a uno de sus siete sabios que sugiriera “cómo enseñar a enseñar”.

Al mortal se le enseñará según sus demandas personales: “Dejar hacer al estudiante lo que anhele, con estudiantes motivados todo se puede lograr”.

Pasaron generaciones y un emisario de los hombres se acercó a Zeus haciéndole notar que, aunque sabios los principios de motivación a demanda, al ser asimilados por mortales se desvirtuaban, ocasionando así un caos en la uniformidad de la transmisión de la cultura; se ha creado una Babel donde maestros y alumnos hacen lo que quieren, sin concierto alguno.

Zeus pensó que enseñar a los mortales era una actividad compleja y solicitó ayuda a un segundo sabio de su corte. Este sugirió que aplicar la Lógica y una rigurosa Metodología conduciría a uniformidad y progreso en las ciencias, contenidos sólidos serán los frutos logrados.

Un nuevo enviado regresó al paso de generaciones y habló a Zeus: los profesores se han alejado de los alumnos, les interesa más la materia que el estudiante, están sumidos en el estudio y al no haber enseñanza no hay aprendizaje.

Zeus pensó que eso de enseñar a los hombres era una actividad sumamente compleja. El Dios recurrió a un tercer sabio y este le sugirió lo Psicológico es lo más importante, se aprende de lo que se hace y no tiene importancia si algo se hace antes o después, siempre y cuando se haga.

Un emisario más regresó al paso de los años diciéndole a Zeus que la tarea de enseñar resultaba desesperante, pues cuando los maestros creían haber llegado a la cúspide de los objetivos propuestos y se aplicaba un examen, se percataban de que el grupo se había desmembrado y algunos habían incluso rodado hasta el abismo.

Zeus, cada vez más sorprendido de las reacciones en la enseñanza de los mortales, llamó a un sabio más, el cuarto, para buscar alternativas. Este le dijo, la Práctica inmediata del conocimiento es lo mejor, actualiza la teoría y la técnica y llévalos a efecto de inmediato.

Al tiempo, otro emisario se presentó al Olimpo y dijo: “No hay retención del conocimiento que permita el aprovechamiento, si no se usa el carácter acumulativo de la técnica y la ciencia, existe un repudio por todo método y teoría”.

Zeus, desconcertado, llamó a un quinto sabio; éste argumentó: “Es la memoria lo más importante, es preciso que haya retención de la información pertinente, esencial y necesaria. Presentad al estudiante el conocimiento en discursos completos, integrados y prácticamente digeridos”.

Una vez más al paso del tiempo un emisario regresó con reproches a Zeus y éste desesperado e impaciente por los intentos en vano, le recibió para escuchar que ahora la educación era descriptiva, minuciosa, detallada, interminable y profundamente aburrida. Había erudición pero estéril y sin fundamento.

Zeus guardó silencio unos instantes, reflexionó que la educación de los mortales era lo más difícil que existía y llamó a un sexto sabio de su corte y le preguntó: ¿Acaso tu sabes que han hecho mal tus antecesores? –“Creo saberlo”, contestó. Todos ellos formularon principios válidos y valiosos, su error fue considerarlos únicos y excluyentes. Yo me basaré en la sistematización de la enseñanza que permite tener en cuenta todos los elementos integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje, sus relaciones, interdependencias, funciones y efectos. Por otra parte le daré una perspectiva experimental que permita la revisión, evolución y eventual modificación o incluso, sustitución de los componentes del sistema. Zeus en esta ocasión no prometió solución al problema.

Se dice que el séptimo sabio somos los maestros actuales, quienes siempre tendremos de manera independiente qué decir acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y los emisarios serán los alumnos quienes comunicarán sus inquietudes, problemas y caminos de solución alternativos.

2. Por una evolución formativa

*Delimitación conceptual*²

Cada profesor actúa en nombre de una enseñanza y una evaluación de calidad, defendemos nuestro método a partir de la experiencia tenida como el mejor para emplear en el salón de clase, este concepto no necesariamente está mal, lo que debemos de cuidar es la intención de la evaluación. Una evaluación no consiste sólo en medir, calificar, corregir, examinar; tiene que

2. Morán, Oviedo Porfirio, “Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal”, en Artículos para Curso Taller de Pedagogía y Diseño, Programa Nacional de Formación de Profesores de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Sistema de Educación Continua.

ver con estos conceptos pero no hay que confundirse pues también se presenta una diferencia en los recursos y sus usos y donde cada uno de estos recursos no alcanza, empieza la evaluación como Evaluación Formativa.

La evaluación formativa sólo se presenta cuando la evaluación está al servicio del conocimiento y del aprendizaje. Aprendemos de la Evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y acto de aprendizaje en el momento de la corrección.

Características de la evaluación formativa

- *Democrática.* Invita a la participación activa de los dos actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, maestro y alumno, reaccionando y participando en este proceso. La evaluación es el momento ideal para poner en práctica el conocimiento; estimular al alumno a que aprenda a sustentar y justificar sus ideas y/o proyectos le proporcionará argumentos para su desarrollo profesional. En la medida que nosotros como educadores demos confianza a nuestros alumnos ellos participarán.
- *De servicio.* En todos los casos no se debería perder la consciencia de que la evaluación debe estar al servicio de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en especial, al servicio de los sujetos que aprenden. La evaluación deberá estar al servicio de la práctica para su continua renovación y mejora.
- *Negociación.* Todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación. Muy importante es la comunicación entre los involucrados, aclarando criterios de corrección y calificación, no se trata de ceder ante los alumnos sino de trabajar con ellos.
- *Transparencia.* Los criterios de valoración y corrección han de ser explícitos y públicos. A mayor transparencia mayor ecuanimidad y equidad.
- *Procesal.* La evaluación conlleva un proceso, debe ser continua, integrarse a un programa y al aprendizaje. No deben ser tareas discontinuas y aisladas. Emitir una evaluación o un juicio final bien por unidad de tiempo o contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. Este es el caso de la calificación o descalificación de los sujetos que quieren aprender, cumplir con un requisito sin cuidar el proceso. Este proceso infiere significado sin los contextos de significación.
- *Formativa, motivadora y orientadora.* Lejos debe quedar la intención sancionadora. El carácter formativo de la evaluación es uno de los conceptos inequívocos en su expresión que justifican prácticas equívocas. Basta con entenderla literalmente: que forme intelectual y humanamente. En la me-

didáctica que esto se logre, pasará a ser parte integral del pensamiento crítico. Triangulación o autoevaluación. Una de las formas en las que pueden participar quienes aprenden trabajando en equipo, es aplicando técnicas de triangulación. Nadie mejor que el sujeto que aprende para conocer lo que sabe realmente. Si en este proceso de autoevaluación participa el equipo de trabajo —el sujeto a evaluar y el profesor— se garantizan formas de participación democráticas que refuerzan la responsabilidad asumida y compartida, además de que el estudiante recurre a la argumentación, ejercicio esencial en la práctica profesional. La honesta capacidad de negociación de las dos partes profesor-alumno es lo que garantiza el valor del recurso.

- *Responsabilidad.* De la misma manera que se le exige a un alumno tomar conciencia que el aprendizaje es un ejercicio de voluntad propia, se le debería exigir responsabilidad a un maestro de que todo lo que sus alumnos estudien, lean y aprendan merezca la pena.
- *Comprensión-aprendizaje.* Se debe dirigir cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje a la orientación y a la comprensión, no al examen. Estas tendencias buscarán el entendimiento para la permanencia del conocimiento. “Lo que bien se comprende jamás se olvida”. “Ejercitar para comprender, no examinar para desacreditar”.
- *Forma y calidad.* Las formas se han cuidado, la calidad, en algunos casos, también pero como conceptos aislados y no como un tratamiento que en conjunto lograría el éxito. Si independientemente de los criterios impuestos o sugeridos por las instituciones de educación nos diéramos a la tarea como docentes de reflexionarlos y enriquecerlos, los resultados obtenidos en el proceso tendrían más coherencia.

3. Visión de la docencia en el Diseño de la Comunicación Gráfica

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se conformará a la luz del desarrollo profesional de cada docente, sea este práctico o de investigación. El reto consiste en que los profesores debemos hacer frente, de modo activo, a nuevas formas de enseñanza que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender, para que el resultado sea relevante, además de significativo para los alumnos.

Enseñar no es tan sólo una cuestión de transmisión de conocimientos, sino de enseñar nuevos sistemas de razonamiento, de tal modo que el profesor invite y provoque en sus alumnos el planteamiento de sus dudas, la formulación de hipótesis, superar ciertos obstáculos, llegar a conclusiones, manipular objetos y verificar, en la práctica, las conclusiones, entre

otros aspectos. Mente, cuerpo y entorno conforman al ser, la verdadera enseñanza provoca en la mente del individuo un impacto tal que conlleva cambios en su conducta, sólo así sabemos que el alumno aprendió.

¿Cómo se evalúa actualmente la docencia en el diseño gráfico?

El contenido y calidad de la educación del diseño gráfico en México varía de una institución a otra, basta con conocer los contenidos temáticos de otras universidades y los portafolios de trabajo de sus egresados para darse cuenta de ello. Así mismo la creciente necesidad de hacer uso de la tecnología digital, ha propiciado la multiplicación de academias técnicas que prometen enseñar diseño gráfico, con el simple hecho de enseñar paquetería de apoyo y nociones estéticas.

El sustento del diseño gráfico como una disciplina profesional, a nivel licenciatura, nos enfrenta con cuestiones de índole cultural, aun dentro de las mismas instituciones en las que se imparte la carrera.

Al ser el diseño un proceso creativo,³ y por ello totalmente subjetivo, en ocasiones se le confunde con el “arte” y se le trata de manera superficial, lo que lleva a pensar a muchos que cualquiera puede hacer diseño, incluso sin un título que lo acredite como diseñador profesional.

La difusión de la cultura, uno de los objetivos primordiales de las instituciones de educación superior, debe profesionalizarse⁴ y no permitir que la responsabilidad de las decisiones quede en manos de personal administrativo, de servicio social o de recién egresados que desconocen de técnicas de reproducción tradicional, artesanal, digital y/o fotográfica, medios de difusión masiva, semiótica, animación y video, entre otras. La práctica debe valorarse más y ser tomada en cuenta.

3. Norberto Chávez, *La gestión del diseño. Creatividad*. La creatividad en el ámbito profesional está técnicamente determinada (es decir, implica un dominio amplio de los códigos formales y los aspectos funcionales y tecnológicos), y se articula con modelos de gestión o dirección empresarial. Una comprensión simplista del concepto creatividad en el diseño puede orientar su búsqueda hacia territorios extraprofesionales, desviación que afectará negativamente al desarrollo de los proyectos, tanto en sus resultados finales como en la gestión.
4. Norberto Chávez, *La gestión del diseño. Profesionalidad*. Esto es la dedicación especializada y exclusiva a un ámbito de trabajo que ofrece garantías de eficacia que contribuyen a reducir o eliminar los problemas planteados en una provisión de servicios no especializada.

Ahora la incertidumbre que aqueja a los docentes graduados en diseño industrial, diseño de la comunicación gráfica, etcétera, se presenta entre la necesidad del fortalecimiento académico *versus* la práctica profesional y la falta de oportunidades de posgrados en el ramo. No deberíamos pretender cambiar o sustituir nuestra actividad en pro del fortalecimiento exclusivamente académico, sino encontrar la fórmula que haga viable el adecuado balance entre el desarrollo académico y la práctica profesional.

Por esta razón, es cada vez más difícil encontrar en los grupos docentes de las universidades que imparten la carrera, diseñadores con práctica profesional.

¿Provocará esta razón que las universidades se vuelvan una opción para profesionistas desempleados pero con grado? ¿Serán éstos la mejor opción para preparar a nuestros alumnos?

Así entonces se tendría que evaluar cuál sería el mejor docente para la especialidad, con base en las características que el diseñador gráfico profesional deba tener y que desde una perspectiva actual podrían ser: tener el talento creativo necesario para demostrar que comprende intelectualmente la totalidad de la gestión del diseño, que es capaz de asir estrategias de comercialización, que posee el conocimiento y la capacidad para actualizarse tecnológicamente, además de mostrar la sensibilidad y la cultura para trabajar en un mundo global.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Colección Pedagogía: razones y propuestas educativas. Ed. Morata.
- ROZ, Goldfarb (1998). *Éxito a través del diseño*. México: Biblioteca Gestión del diseño. Ed. Ramón Llaca y Cía.
- ORIO, Pibernat y Norberto Chávez (1999). *La gestión del diseño*. Barcelona: Manuales IMPI.



Experiencias

EN EL AULA

MA. DOLORES
VIDALES GIOVANNETTI

La evaluación de la docencia

El objetivo principal de este artículo es exponer mi experiencia en el ejercicio de la docencia en el diseño gráfico, específicamente en el contexto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel de Azcapotzalco. Así mismo, trataré de expresar lo que a mi juicio personal pueden ser considerados como factores pro-positivos y de beneficio para las áreas de diseño gráfico, a fin de profundizar en los conceptos y en las acciones que nos lleven a un crecimiento como equipo académico.

La docencia en el área de las artes gráficas no es sencilla, especialmente por que no se trata de una disciplina cien por ciento científica, ni tampoco ciento por ciento práctica, sino una confluencia de ambas a las que además se deben integrar otros factores fundamentales como son la disciplina del trabajo, el ejercicio de la creatividad y sobre todo el desarrollo humano.

En este sentido, considero como un punto importante para el cumplimiento de los objetivos de este segundo Coloquio que, para alcanzar los mejores criterios para la evaluación del desarrollo de los estudiantes debemos comenzar por evaluar el desarrollo de los profesores y del contexto en el que aplicamos nuestros conocimientos. Es de vital importancia tener claro cuáles son las circunstancias dentro de las cuales debemos desarrollar nuestro trabajo para nivelar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que somos los docentes, quienes junto con los programas de estudio, los que debemos situarnos en la realidad que vive la población estudiantil.

Es un hecho que el grueso de la población estudiantil que acude a nuestro plantel en el horario vespertino pertenece a un nivel sociocultural

diferente al del matutino, lo cual hace que un buen porcentaje de los estudiantes no consideren como única actividad el estudio. Muchos de ellos cuentan con un trabajo de medio tiempo o con turnos adaptados a los horarios académicos. Tal situación se convierte en un fenómeno que requiere de una pedagogía especial que preste más atención al aspecto del aprendizaje, es decir, al modo como los conocimientos, tanto prácticos como teóricos, sean asimilados por los alumnos.

Se deben considerar aspectos tan particulares como, por ejemplo, que los alumnos del turno vespertino hacen un gran esfuerzo para contar con el material didáctico necesario. Muchos de ellos no pueden adquirir todo el material de investigación como son las fotocopias, el 1% de los alumnos compra el libro base y con mucho esfuerzo pueden gastar en material de aplicación.

No obstante, estas circunstancias se compensan con el interés y el nivel de responsabilidad que muchos de estos estudiantes demuestran. El hecho de que son ellos quienes solventan su carrera los hace valorar más aún lo que se les proporciona en clase. Son exigentes porque les es urgente tener más conocimientos para aplicarlos en sus trabajos; para ellos aprender una técnica nueva puede representar un incentivo económico o subir de nivel en el área en la que laboran. Es por ello que la pedagogía que se debe aplicar para este tipo de grupos requiere de una visión igualmente exigente y efectiva. Norberto Chávez, a quien tuvimos la oportunidad de conocer y escuchar a principios de este año, sugiere para este tipo de casos, el desarrollo de programas que vayan orientados hacia el aprendizaje y no tanto hacia la enseñanza, esto quiere decir, que sus objetivos deben estar perfilados para que el alumno aprenda y asimile los conocimientos y no sólo se centre en los métodos enseñanza. En este sentido, coincido ampliamente con Chávez ya que si nos enfocamos más al aspecto del aprendizaje, es posible lograr el desarrollo de las capacidades autónomas del estudiante adulto, es decir, maduro, lo cual significa un impulso en la formación de profesionales responsables, con metas propias y conscientes.

Desde mi experiencia como profesora de esta institución desde hace 19 años, he podido percatarme día a día de que la responsabilidad que tenemos como docentes es muy grande, por que debemos compartir y participar con los alumnos de nuestra experiencia y conocimientos. Por ello, nuestra capacitación debe estar libre de prejuicios y de la subestimación del alumno, a éste se le debe considerar como una persona adulta y como tal, debemos trabajar con sus niveles de comprensión de los fenómenos, de manera que pueda desarrollar sus capacidades autodidactas, en este sentido, los progra-

mas de estudio son tan sólo una herramienta orientadora y motivacional. Esto es, los objetivos del programa de estudio no se refieren a una mera transferencia de conocimientos técnicos conceptuales de comunicación, estética y diseño, sino de un método que permita que los alumnos se apropien de forma dinámica del conocimiento que se les está compartiendo. De esta manera, los cursos se convierten en una plataforma de encuentro con la información y el intercambio de conocimientos entre los alumnos y los maestros. Se pasa, luego entonces, de un estado pasivo de enseñanza/aprendizaje a un espacio dinámico y creativo de aplicación de conocimientos a la práctica, en síntesis, de una verdadera formación profesional.

No podemos olvidar que la universidad es el sitio en el que el estudiante debe prepararse para enfrentar el mundo profesionalmente, aplicando las técnicas más avanzadas para poder plasmar su creatividad fundamentada en los conocimientos teóricos con los que logra tener un concepto del diseño de la imagen, por ello una de las prioridades en los programas de estudio debe ser la de tener a la vanguardia a los estudiantes para que una vez que egresen de las escuelas puedan integrarse al mundo práctico con el conocimiento de los nuevos avances, siendo líderes y teniendo una mayor fuente de creatividad con lo cual logren tener un buen diseño. En este sentido, los docentes del diseño deben actualizarse constantemente, conocer las tendencias de comunicación, de diseño y de estética así como las herramientas más avanzadas y actualizar los programas.

En el área del diseño, los egresados deben de dominar tanto la técnica como los conceptos teóricos y estéticos. Por lo mismo, es necesario enseñar las técnicas más avanzadas, lo cual nos remite a otro punto muy particular: el de los programas de estudio. Siendo una necesidad imperante que los alumnos cuenten con los conocimientos más nuevos, los programas de estudio tienen que ser, obligadamente, dinámicos y cambiantes. Un programa fijo e inamovible caduca rápidamente. En el caso de los programas actualizados, la enseñanza tiende a ser dinámica y los que enseñan tan sólo deben seguir un programa base, lo más avanzado posible, que puede ser modificado continuamente de acuerdo con los intereses que emergen de la misma enseñanza. En otras palabras, no se trata de un curso prediseñado, sino dinámico, que tome en cuenta los elementos principales y la finalidad del curso; de igual manera quien enseña debe tener la elasticidad y la rapidez necesarias para preparar las elecciones de acuerdo con las necesidades que se presenten en cada caso, según la naturaleza de los distintos individuos que conformen los grupos, de manera que todos puedan ser ayudados a esclarecer sus problemas sobre un tema general dado. En el caso de la

enseñanza del diseño gráfico este punto se torna particularmente importante ya que es una materia que comprende todas las expresiones gráficas, desde la forma de un carácter de letra hasta la comprensión de un concepto por medio de una imagen, en síntesis lograr una comunicación visual. Así pues, el programa debe estar diseñado para proporcionar las herramientas indispensables que le permitan al futuro egresado mantenerse en el nivel de la comunicación visual y evitar la confusión de la misma.

Pero ¿cómo lograr que este punto se desarrolle? Desde mi experiencia particular he notado lo importante que es integrar en el programa del curso ejercicios prácticos que muestren los tropiezos y problemáticas a las que más frecuentemente se enfrenta el diseñador gráfico.

Este punto nos conduce a una instancia igualmente importante: el área de investigación. Crear textos se convierte en una forma de compartir la experiencia de investigar y de trabajar en el rubro. De este modo es posible que un conocimiento se apoye y se asimile de una manera más sencilla y práctica para el alumno. Y en el caso del diseño gráfico, siendo ésta una actividad aplicada a la realidad, es importante que el maestro tenga experiencia práctica y la comparta con los alumnos.

Me he referido en párrafos anteriores a la imperante necesidad de reconocer la madurez de los alumnos y, por tanto, de mantener un trato profesional con ellos. Quiero hacer hincapié en este tema, ya que en el asunto que hoy nos compete no podemos dejar fuera la formación humana que necesariamente debemos integrar en nuestra pedagogía si en realidad queremos formar verdaderos profesionales. En lo personal me inquieta y, por qué no decirlo, me lastima y molesta cuando escucho comentarios de los mismos profesores menospreciando a los alumnos. Subestiman las capacidades que tienen éstos, en lugar de ponderar el gran esfuerzo que están haciendo para salir adelante y forjarse un futuro. Ese tipo de profesores caen en el terrible error de medir a los alumnos con escalas poco pertinentes al contexto de la población estudiantil. El resultado de una ponderación desde la ignorancia y el desconocimiento de la realidad de los estudiantes es, ni más ni menos, que la aplicación de injustas etiquetas y la formulación prejuiciada de criterios que desautorizan el desarrollo profesional de cada alumno.

La labor del docente exige aplicar el sentido común y la intuición para evitar actitudes intolerantes y minimizadoras del valor de cada estudiante. Debemos tener en cuenta varios aspectos que van desde la observación del ambiente familiar y social, hasta el ánimo y el esfuerzo por llegar a ser alguien. Les quisiera preguntar a algunos de los profesores de los que he oído

comentarios menospreciando a los alumnos, si ellos se han puesto en el lugar de ese estudiante que tanto prejuizan o si han convivido o asistido a algunos de los hogares de los alumnos. ¿Saben acaso desde dónde se desplazan para llegar a su lugar de trabajo o a su casa? En lo personal me siento muy orgullosa y halagada de que muchos de mis alumnos me hallan abierto las puertas de sus casas y he podido darme cuenta de lo que representa no sólo para el alumno sino para su entorno familiar el hecho de que uno de sus miembros pueda tener un título profesional y ejercerlo activamente. He visto sus carencias y el enorme sacrificio que significa trabajar y estudiar al mismo tiempo y que a pesar de eso ellos están saliendo adelante.

Si evaluamos la docencia ¿no acaso es primero evaluar al ser humano de acuerdo a su capacidad? Recordemos que todo ser humano es potencialmente capaz de crecer y realizar grandes proezas, y si acaso nuestros alumnos no han alcanzado esos niveles de excelencia, tal vez sea por que nosotros mismos no hemos sabido potencializar nuestras capacidades como educadores. Recordemos que de acuerdo a la vara con la que estemos midiendo nosotros vamos a ser medidos, así que antes de aplicar algún apelativo despectivo en contra de los alumnos, preguntémonos mejor cuál esfuerzo estamos haciendo nosotros cuando todo lo hemos tenido.

Hacer del alumno un profesional no es tarea fácil. En el ya largo trayecto de experiencia docente hemos verificado que la baja autoestima en los alumnos se ha convertido en un común denominador y en un freno para su desarrollo profesional. Por ello, el trabajo docente no puede pasar por alto el aspecto motivacional y orientador en el que, además de instruir al alumno, realmente se le haga participar activamente en un proceso de autoformación de sus capacidades en vez de hacer comentarios agresivos y denigrantes que no llevan a nada más que a crear una imagen devaluada del alumno, además de reflejar nuestra poca capacidad como personas y profesores. Cuando un maestro crea un ambiente en el que no juzga ni critica al alumno, su propia curiosidad será la mayor fuerza motivacional para su desarrollo.

Estar al frente de un grupo en un salón de clases es realmente una misión y un compromiso que repercute directamente en la sociedad y en nuestra propia formación personal. ¿Acaso no es mejor llegar a tener la satisfacción de decir estoy haciendo una generación de jóvenes positivos, creativos y con fe ante la vida?, sobre todo en momentos tan difíciles como los que nos han tocado vivir ahora a nivel mundial. ¿Acaso no deja un mejor sabor de boca saber que somos parte de la formación integral de una sociedad hecha por profesionistas comprometidos y seguros de sus accio-

nes? Nosotros, desde su casa universitaria, debemos enseñarles a tener esa confianza en sí mismos y prepararlos para los riesgos que deben atreverse a correr. Como padres de familia ¿permitirían que sus hijos salgan a la calle solos sin saber los riesgos que se tienen o sin advertir de las exigencias que la vida nos compromete?, entonces ¿por qué como maestros no hacemos lo mismo?

El ser maestros, además de ser una profesión, es una vocación de dar y servir en este caso a la juventud y tener como misión la integración de todos los valores antes mencionados. Debemos estar conscientes de que somos modelos para la formación de la identidad profesional de nuestros estudiantes. Y la identidad profesional es parte constitutiva del desarrollo de la sociedad misma. Ante estas circunstancias es importante activar el aspecto motivacional en el estudiante a partir de retos extras que le aporten un beneficio tanto en su aprendizaje como en su formación personal. Un incentivo extra que se refleje en la calificación o en algún beneficio personal: exentar un examen, tener un día libre, participar en concursos y certámenes, en síntesis, reconocer el desarrollo de sus capacidades.

Vale la pena entonces preguntarnos ¿qué tanto estamos preparando a los alumnos para este mundo de gran competencia, en donde intervienen factores que les exigen altos niveles, que van desde su capacidad como profesionistas, desarrollo humano, liderazgo y actitud creativa, hasta una alta capacidad para dar soluciones a una situación determinada con un análisis y conceptos teóricos y críticos? Un alumno con una imagen propia devaluada no puede desarrollar estos elementos para beneficio de su profesión.

Los más diversos métodos pedagógicos hacen hincapié en la importancia que tiene el hecho de que el profesor o director de un grupo se mantenga en la consciencia de que es responsable de la formación del carácter profesional de sus alumnos. La formación de lo que se llama "autoconcepto", es decir de todo aquello que constituye la percepción personal y definen a cada individuo. El "autoconcepto" es aprendido, ya que es el resultado de las relaciones significativas vividas por cada uno de nosotros desde los primeros momentos de nuestra vida. Su estructura y dinámica delimitan y constituyen el margen de nuestra capacidad de relacionarnos con otros, nuestro peculiar estilo de aprender, de transformar los objetos de conocimiento y de aplicarlos a nuestra vida cotidiana.

Partiendo de esto, podemos entender que el fenómeno educativo y las implicaciones que éste tiene en la vida de cada uno de nosotros es particularmente importante, sobre todo para la formulación de nuestro "autoconcepto". Por ello, el trabajo docente no puede pasar por alto el as-

pecto motivacional y orientador en el que, además de instruir a los alumnos, realmente se les despierte a un desarrollo de sus capacidades. Así que si nosotros como maestros y guías perfilamos en los alumnos una imagen devaluada, los minimizamos o simplemente nos referimos a ellos subestimando sus capacidades creamos en ellos un "autoconcepto" muy pobre que se traducirá en un desarrollo profesional mediocre.

En este sentido cabe señalar que los criterios más humanos no son difíciles de aplicar a los programas de estudio. No tengamos miedo de incluirlos en nuestro sistema de enseñanza. Mi experiencia en la docencia ha sido la de impartir los cursos de envase y embalaje y tecnología del diseño editorial y a lo largo de 19 años me ha sido posible aprender a integrar la parte teórica con el aspecto práctico y el desarrollo humano. Y esto me conduce a un punto igualmente importante para el desarrollo de los programas de estudio y de la impartición de los cursos: la gran importancia que tiene que los profesores dominen los conocimientos tanto teóricos como tecnológicos, ya que cuando un alumno logra tener el 50% de lo teórico y el 50% de lo tecnológico se convierte en un profesional que tiene la capacidad para enfrentarse a un mundo de trabajo competitivo. Como ya he mencionado antes, en el caso de los grupos vespertinos, muchos de ellos ya trabajan en áreas laborales en las que pueden estar en contacto directo con los nuevos avances tecnológicos. Por esta razón son ellos mismos quienes nos piden a los profesores que cubramos altos niveles de experiencia y profesionalización. En este sentido, cobra particular importancia la necesidad de que los profesores tengamos una vida profesional y una práctica real por lo menos de los temas y asignaturas que estamos impartiendo.

El diseño gráfico es una disciplina que tiene que conjuntar el saber y el saber hacer, es decir, no sólo es importante tener los conocimientos, sino que es primordial saber pensar para llevar a cabo un proyecto y saber aplicar los conocimientos adquiridos. La práctica del diseño gráfico es tan dinámica que es posible decir que éste se piensa con las manos y se realiza con la cabeza.

Por ello, las formas de enseñanza del diseño gráfico deben tomar en cuenta la finalidad concreta de los diseños. Si se olvida el sentido del producto queda a la deriva el sentido de la práctica de producirlo. Recordemos que no es el diseño lo que caracteriza a la comunicación gráfica, sino que son las condiciones de ésta las que pautan al diseño. Es decir, el diseño gráfico es un servicio a la comunicación, es la redacción de mensajes que se hace de manera técnicamente especializada y estéticamente fundamentada.

Los conocimientos teóricos, en este sentido, se tornan en una herramienta importante y necesaria para sustentar los principios prácticos que se aplicarán. De este modo, nuestra didáctica debe despertar la conciencia del futuro profesional del diseño de que su labor debe mantenerse en la percepción de que habita un espacio intermedio entre el ejercicio técnico y la especialización estética. De esta manera, le será más fácil entender que hacer diseño gráfico es definir todas las características de un mensaje gráfico para que así cumpla con todas las finalidades previstas.

En su evaluación sobre la enseñanza profesional del diseño varios autores coinciden en que la escuela de diseño debe trabajar como una institución tipo taller, donde el saber hacer es el que va a formar en los alumnos un conocimiento efectivo a partir de la experiencia y con base en error y acierto se puede ir creando la instrucción eficaz de lo aprendido; entonces mi pregunta es: ¿cuántas veces nos tenemos que equivocar y cuanta experiencia debe tener el profesor profesional para poder transmitir, orientar y guiar al alumno?, y así mismo, esa experiencia docente y de investigación transmitirla en textos o en sencillos apuntes de clase. Si esto el profesor no lo tiene, cómo exigimos a los alumnos que tengan y demuestren "calidad". Es un hecho que la creatividad requiere ejercitarse y nutrirse de las experiencias cotidianas sumadas al conocimiento teórico. El maestro de diseño, por tanto, tiene que dedicar parte de su actividad diaria al desarrollo práctico y profesional de su área. A ello se le suma un elemento que es igualmente importante: el de la formación integral que el profesor logre tener, que es la personalidad de quien ejerce esta función de facilitar el crecimiento de los alumnos.

La exigencia sólo es posible aplicarla con el ejemplo. En lo que a mi respecta en mis 19 años de experiencia docente han sido los mismo alumnos quienes me han impulsado a aprender más y me han motivado a seguir investigando y seguir compartiendo con los textos que he escrito aquello que he podido aprender; ya que al ver el coraje que tienen ellos y el hambre de conocimientos sería vergonzoso no responder y corresponder al esfuerzo que ellos demuestran.

La universidad es un sitio que debe ser entendido como agente de cambio y apoyo para la evolución de la sociedad. En México este compromiso es aún más apremiante ya que se trata de una realidad que demanda respuestas originales para enfrentar problemas con particularidades especiales. Se requiere de una formación crítica y de la acción práctica que contribuya a facilitar la toma de conciencia respecto al estado de las cosas, planteando las posibles acciones para el cambio y llevar a cabo éste. Es por ello que

la universidad debe ser un agente de transformación, por tanto el desafío real es el de crear un ambiente que facilite el aprendizaje eficaz y significativo. En este sentido no sólo se trata de crear programas de estudio perfectos, sino mantener un perfil de profesores que sea igualmente óptimo y actualizado. El docente debe adquirir la preparación profesional y técnica por medio de actividades que le permitan un desarrollo más pleno y el aprendizaje de las habilidades conducentes a facilitar en los alumnos su crecimiento y formación.

En México hablar del diseño de la comunicación gráfica es referirnos a un abanico de conocimientos que requiere en su enseñanza de una perspectiva muy amplia. El diseño gráfico abarca varios sectores como son la industria editorial, la industria de envase y embalaje, los medios audiovisuales, las escenografías, museografías, en donde cada uno de estos sectores tiene sus propias problemáticas a desarrollar de acuerdo a los cambios que van surgiendo en el mercado de cada una de ellas. Aunado a esto, se debe tener un amplio conocimiento de lo que son las materias primas, su manejo, sus cualidades y posibilidades de uso. De igual manera se debe conocer el proceso que lleva toda la trayectoria que se requiere para la realización de un diseño, desde la conceptualización, su desarrollo, hasta ver el producto final.

Actualmente las empresas líderes en el mercado tienen contemplado, dentro de su misión empresarial, la de proporcionar un servicio a la sociedad creando productos que estén al alcance de la mayoría de la población, brindando así una variedad de los mismos con precios accesibles. Empresas que requieren de la participación de profesionistas dispuestos a participar en proyectos con gran impacto. Debemos entonces preparar a nuestros alumnos para que tengan confianza en sí mismos y en sus capacidades y se logren integrar en estas empresas y participen con ellas en la mejora de un sistema social y económico para beneficio de todos.

Recordemos que uno de los principios de esta casa de estudios es la de participar en beneficio de la sociedad y para nuestra área de diseño esto se podría lograr a través de la profesionalización que logren tener nuestros alumnos para dar soluciones y respuestas positivas al trabajo que se les solicita. De esta manera, no importará el sistema en el que deba trabajar sino la capacidad del alumno para enfrentarse a cualquier sistema.

Siendo el diseño gráfico un oficio práctico, cuyo motor radica en la creatividad y en el manejo óptimo de las técnicas y herramientas, es muy importante que un alumno egresado sepa manejar perfectamente bien la tecnología y que esté consciente que los conocimientos que aplica para rea-

lizar su trabajo están contribuyendo al progreso de un sistema social y de producción. De esta forma será posible que mantenga una relación entre las materias de estudio y su realidad histórico-social. De ahí que sea muy importante que desde su formación universitaria el alumno encuentre una aplicación práctica de lo que ha aprendido e investigado y lo lleve a la práctica con su propia creatividad y bajo la seguridad de su propio criterio aplicado.

Es primordial integrar en el programa del curso, ejercicios prácticos que muestren los tropiezos y problemáticas a las que se enfrenta continuamente un profesional del diseño, al mismo tiempo que lleven a la práctica los conocimientos adquiridos. De mi experiencia puedo compartirles que pensando que en México existe la pequeña y mediana industria dedicada a la generación de productos regionales, seleccioné a éstas como campo de trabajo. La industria de productos alimenticios, por ejemplo, es una de las que más conocemos y con la que estamos más contacto desde el momento en que decidimos comprar algún chocolate, queso, dulces, café, chiles o semillas regionales. Son productos de difusión nacional con un mercado amplio y específico, los cuales necesitan de un buen diseño para su difusión. Estas empresas en su mayoría no cuentan con la capacidad económica para contratar y desarrollar una estrategia de mercadotecnia, y en muchas ocasiones no pueden invertir en la creación de un envase sofisticado; en consecuencia esto se traduce muchas veces en consumo mínimo. Uno de los proyectos a desarrollar en el curso de Envase y Embalaje consiste en que el alumno tiene que desarrollar durante el curso un envase para alguno de estos productos y, así mismo, buscar a otra pequeña o mediana empresa que produzca envases que le pueda fabricar o manufacturar sus productos.

Durante el desarrollo de este ejercicio práctico el alumno va desarrollando, al mismo tiempo, una metodología que le permite obtener y afirmar los conocimientos tanto para ese tipo de necesidades como para un proyecto más sofisticado, todo ello, mediante la experiencia práctica aplicada a la vida real. En este sentido, el alumno tiene que hacer entrevistas personales y enseñarse a vender y posicionar su trabajo, de igual manera aprende a enfrentar los problemas que tiene todo el proceso que requiere la creación de la imagen de un producto determinado hasta ver el producto final. El alumno a su vez toma consciencia de que para obtener mejores resultados se requiere de una serie de conocimientos teóricos. Para ello, se les ha proporcionado previamente una bibliografía y el material pertinente para el apoyo de estos conocimientos.

El resultado de este tipo de prácticas es muy alentador puesto que hoy en día tenemos el orgullo de que algunos de los envases diseñados en cla-

se se encuentran actualmente en el mercado y los alumnos han obtenido además de experiencia un peso curricular que es, en sí misma, una carta de recomendación forjada por ellos mismos y por su esfuerzo. Al final del texto se anexan los puntos que aborda esta metodología de trabajo.

Ahora bien, este punto nos conduce a un término igualmente importante: el de uso y aplicación de las herramientas. Muchas de ellas son indispensables, sin embargo, existen otras que deben ser aplicadas con medida, recordando que son sólo eso: herramientas y no la creación en sí. Me refiero específicamente a los sistemas electrónicos y a las computadoras. Los estudiantes deben aprender a diferenciar entre una herramienta que ayuda al oficio del diseñador, pero que no pueden éstos darse el lujo de dejar de pensar y crear. Durante años se nos acostumbró al uso de lápices, pinceles, grafos y demás herramientas para el diseño, de igual manera la computadora debe ser aplicada, es decir, como un elemento de soporte y ayuda muy eficaz. En este sentido, la creatividad del objeto diseñado no puede quedarse en manos de la propia computadora. No es posible dejar que la computadora produzca todo, eso sería tanto como disfrazar de diseño un elemento de paquetería que pretende ser un concepto. La computadora, como todas las demás herramientas, pueden dar al diseñador los mejores medios para explotar su creatividad y hacer un mejor trabajo, pero ello no significa que debemos depender de ellas para realizar la parte creativa que el diseño requiere.

Efectivamente es muy recomendable el conocimiento y el dominio de los paquetes de cómputo, pero ello es con el fin de dominarlo y así mantener un control sobre el diseño mismo, con la meta de mantener un control sobre el objetivo final que requiere el diseño. Recordemos que el control de las herramientas da rapidez y eficacia, así mismo, el control de las mismas da libertad creativa, la cual es la virtud principal de cualquier diseñador gráfico.

El diseño gráfico es un oficio y como tal no debe abusar el método sobre el producto, así como tampoco las herramientas sobre el ejercicio creativo. La disciplina no debe imponerse sobre el servicio, sino ponerse a disposición de éste. Igualmente deben respetarse más las necesidades del producto final que el método y, por tanto, dar más interés al acto de comunicar que a la propia disciplina que lo auxilia. Siendo un oficio, la enseñanza del diseño gráfico debe tener en cuenta que su naturaleza es productiva, operativa y técnica. No se trata de un arte, una ciencia ni de una tecnología científica, sino de una fusión de todas ellas, las cuales además se rigen por componente experimental que sólo con la práctica se logra perfeccionar.

Siendo el diseño gráfico un oficio, éste sólo se puede aprender ejerciéndolo y desde esta perspectiva se debe destacar que es tan importante el error como el acierto, ya que el verdadero aprendizaje se da cuando descubrimos cuando salió bien o el porqué salió mal nuestro trabajo; así, el dominio de la técnica sustentada en los conocimientos teóricos serán los que permitan repetir la acción correcta y corregir las imperfecciones. Esto a su vez permite que el conocimiento del diseño gráfico pueda avanzar en la experiencia. Es un valor y casi una virtud cuando un diseñador gráfico logra adaptar los medios para conseguir un fin.

Esto invariablemente se traduce en los métodos de enseñanza del diseño gráfico. La educación debe ser la cuna de la responsabilidad que sólo puede nutrirse en un mundo de razonamientos amplios y de correcto funcionamiento, por lo cual en los compromisos de la enseñanza del diseño podemos fijar plazos, exigir metas y plantear claramente las intenciones de sus objetivos.

En este sentido, vale la pena recordar que una universidad es imaginativa o no es nada, o al menos nada útil. La clave para fomentar una actitud productiva radica en la organización y en la actualización de sus programas, ya que estos son los recursos de una facultad cuyos aprendizajes están iluminados con la imaginación. La educación es una disciplina para la aventura de la vida; la investigación es una aventura intelectual y las universidades deberían ser el hogar de las aventuras puestas en común y compartidas por los maestros y los jóvenes.

Iniciativas como las que ha tenido la Coordinación de Diseño de la Comunicación Gráfica en recientes fechas, en las que ha propuesto la actualización y reforma de los programas de estudio, resultan de gran beneficio tanto para los alumnos como para el desarrollo profesional de los profesores y su crecimiento en las áreas de especialización e investigación. En mi caso particular, estoy dispuesta a integrarme a esas iniciativas de cambio y renovación ya que representan un importante impulso para el desarrollo de nuestro Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo.

A modo de conclusión se incluyen los siguientes esquemas que exponen algunos de los métodos para optimizar el aprendizaje.

Elementos básicos	Descripción
Definición	El alumno debe de ser capaz de enunciar la regla o criterio que describe las propiedades o atributos críticos que caracterizan a los miembros de la clase. La definición permite clasificar a los elementos como miembros de la clase.
Instancias positivas y negativas	El alumno debe clasificar instancias positivas y negativas del concepto: generalizar dentro de la clase los elementos a los cuales puede aplicarse la definición y que abarcan las dimensiones del concepto y discriminar aquellos elementos que comparten algunas características del concepto, pero que no pertenecen a él, para evitar así la interferencia de respuestas competitivas.
Enseñanza significativa del término	El alumno debe proporcionar el término que designa al concepto, así como reconocer las formas de significado equivalentes y opuestas. El conocimiento de su etimología permite enriquecer el significado del término.
Establecimiento de la jerarquía del concepto	El alumno debe ser capaz de localizar la posición del concepto dentro de la disciplina correspondiente, señalar el concepto inmediato general del que se desprende él o los conceptos particulares que a su vez se derivan de éste, y él a los conceptos que se encuentren en su mismo nivel de generalidad.
Convenciones del concepto	El alumno debe conocer las convenciones adoptadas para el concepto; pueden ser formas de representación (esquemas, diagramas, fórmulas, símbolos, etcétera) o formas de medición, unidades o instrumentos de medición.

Variables cognitivas del aprendizaje	
Variable	Enunciado
Establecimiento de objetivos	Las actividades que se realizan con un propósito se aprenden mejor.
Aprendizaje significativo	Cuando la tarea por aprender puede relacionarse de manera no arbitraria con los conocimientos previos, se asegura el aprendizaje.
Organización por configuraciones globales	Presentar el contenido a aprender organizado dentro de un contexto, favorece el aprendizaje.
Retroalimentación	Proporcionar al alumno datos acerca de los aciertos o las fallas de su ejecución permite la corrección de errores e incrementa el aprendizaje.

Variables neoconductistas del aprendizaje	
Variable	Enunciado
Reforzamiento	Una conducta se aprende cuando va seguida, inmediatamente de consecuencias agradables.
Participación activa	Para que cualquier instrucción sea efectiva, debe acompañarse de alguna forma activa por parte del estudiante.
Progresión de la dificultad	Dividir el contenido por aprender en etapas. Fáciles de superar y hacer que el alumno demuestre el dominio de cada una antes de pasar a la siguiente, permite mayor control del aprendizaje.
Generalizaciones y discriminaciones	La aplicación de un conocimiento o habilidad en una gran variedad de situaciones dentro de la clase, favorece la transferencia del aprendizaje en la vida real.

Bibliografía

- BLANCO, Beledo, Ricardo (1982). *Docencia universitaria y desarrollo humano*. México: Alambra Mexicana.
- CEREZO, José María (2002). *Diseñadores en la nebulosa. El diseño gráfico en la era digital*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CONTRERAS, Fernando R. y César San Nicolás Romera (2001). *Diseño gráfico, creatividad y comunicación*. Madrid: Ediciones Blur.
- CHÁVEZ, Norberto (2003). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DELVAL, Juan (1995). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.
- GERSTNER, Karl (1990). *Diseñar Programas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GÓMEZ, Pezuela Guadalupe (2002). *Programación neurolingüística, su aplicación práctica en el trabajo docente*. México: Trillas.
- MURANI, Bruno (2000). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- NEWARK, Quentin (2002). *¿Qué es el diseño gráfico? Manual de Diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ST.-YVES, Aurèle (1990). *Psicología de la enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.

MARÍA DE LOS ÁNGELES
HERNÁNDEZ PRADO

¿Evaluamos las actitudes en el aprendizaje del diseño?

Este ensayo es el resultado de distintas reflexiones realizadas durante mi actividad como docente en la Universidad Autónoma Metropolitana; proceso en el cual no solamente he incrementado mis conocimientos y ampliado el enfoque de mi vida, sino que en muchos sentidos he crecido como ser humano. Expongo algunas ideas que he intentado entender y, en la medida que lo he logrado las he ordenado a mi modo. Las presento en consideración de todos aquellos que, al igual que yo, se encuentren interesados en disfrutar y aprender de esta enriquecedora y apasionante actividad de la docencia del diseño.

Valorar la actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño, parecería una tarea intuitiva si no se tiene claro lo que significa evaluar y, por otro lado, complicada si no sabemos a que tipo de actitud nos estamos refiriendo. Es por esto que primeramente realizaré algunas reflexiones acerca de cada uno de estos conceptos —evaluar y actitud—, para finalizar con una propuesta concreta sobre la evaluación de las actitudes en el aprendizaje del diseño.

Acerca de la evaluación

La realización del Coloquio sobre “La Evaluación de la Docencia en Diseño”, organizado por el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana es una muestra de la importancia y trascendencia de la evaluación en el quehacer docente.

Es imposible aislar el tema de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Como ya lo han mencionado infinidad de pedagogos y especialistas en

esta área, la enseñanza-aprendizaje-evaluación son momentos de un proceso que van de la mano, los tres generan un ciclo sin fin. Esto es, con la enseñanza nos referimos a la exposición del que posee la experiencia o los conocimientos; él o los que reciben esta información tienen la experiencia de aprenderlos y, finalmente para conocer qué tanto y de qué manera se aprovechó este aprendizaje es necesario cerrar el ciclo con la evaluación. Así pues, todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe evaluarse y al hacerlo surge una retroalimentación que genera a la vez más enseñanza y más aprendizaje, reiniciándose el ciclo.

Morán Oviedo nos dice que: “La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal”.¹ Esta experiencia grupal se refiere precisamente a la que obtienen tanto el que enseña como el que aprende. Los miembros del grupo realizan en un mismo espacio un intercambio de experiencias en el cual pueden confrontar no sólo conocimientos sino diferentes puntos de vista con los que enriquecen sus esquemas de vida. El que enseña es el docente, el que aprende es él o los alumnos, sin embargo, en este intercambio también aprende el que enseña, si es que se aprovecha la enriquecedora participación de los alumnos.

El aprendizaje es un proceso que involucra a la totalidad del individuo, pues “una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etcétera. Es decir, cuando se producen modificaciones y reestructuraciones en su conducta”.² Y los resultados de este aprendizaje se observan precisamente en la evaluación, al responder a preguntas tales como: ¿qué aprendizajes de los planteados en el programa se alcanzaron y cómo? ¿cuáles no se alcanzaron y por qué?, ¿qué aprendizajes no planteados en el programa consideran haberse alcanzados y cómo? o ¿qué factores propiciaron u obstaculizaron la consecución de aprendizajes y por qué? Estamos realizando una evaluación que privilegia la formación tanto del profesor como del alumno.

1. Morán, Oviedo Porfirio, “Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica”, en Pansza, Margarita, *Operatividad de la didáctica*, Tomo II, p. 102.
2. Rodríguez, Azucena, “El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario”, en *Colección Pedagógica Universitaria*.

La evaluación no es una medición, ni una nota, ni una calificación. Todos estos factores son parte de ésta y se adjudican con exámenes, trabajos, ensayos, reportes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etcétera. Se puede asegurar que muchas veces la calificación asignada en forma de números o letras no tiene nada que ver con que el estudiante haya cumplido con los objetivos del curso, es decir, con una evaluación positiva. Según Seguíer "la mejor evaluación se da en el análisis, en la precisión de la estrategia y en la crítica permanente".³

Por ser la evaluación una tarea compleja, con una serie de implicaciones sociales, no puede considerarse como una actividad sencilla, terminal, mecánica o intrascendente. Así, el proceso de evaluación es mucho más complicado que calificar con un instrumento de medición. Se apega a todo un programa de enseñanza-aprendizaje con una serie de implicaciones: sus objetivos, sus desarrollos, sus respuestas. Se trata de verificar si se cumplieron o no después de un tiempo marcado y cómo se cumplieron.

La evaluación puede ser realizada bajo diversos enfoques, del maestro a los alumnos o de los alumnos al maestro, incluso por parte de personas ajenas al proceso como son coordinadores o jefes de departamento y, más aún puede realizarse una autoevaluación en donde la honestidad sería el mejor aliado.

Teniendo claro lo que una evaluación implica, me ocuparé ahora de lo que me interesa evaluar como educador del diseño: las actitudes crítica, reflexiva y propositiva que adopten los alumnos ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acerca de la actitud

El quehacer docente que he venido desempeñando desde hace varios años en esta universidad, consiste en la impartición de los Eslabones Operativos I y II, esto es Lenguaje Básico y Sistemas de Diseño, respectivamente. Ambos eslabones integran los conocimientos que en sentido horizontal se van adquiriendo en las demás unidades de enseñanza aprendizaje y tienen, a mi manera de ver, como uno de sus objetivos crear en el alumno las actitudes crítica, reflexiva y propositiva. Es aquí donde se presenta la necesidad de su evaluación.

Entendemos por actitud la expresión del ánimo manifestada exteriormente. La del diseñador ante su actividad profesional tiene un sesgo especial

3. Seguíer, M., *Crítica institucional y creatividad colectiva*, México, INODEP, 1976, p. 147.

que, desde el inicio de su formación debe empezar a ejercitar, de ahí la importancia de enseñarse, aprenderse y evaluarse.

Como bien sabemos el diseño, a diferencia del arte, es una actividad que tiene como punto central pensar en el usuario, o sea en las personas que adquieren y utilizan objetos, espacios o mensajes para satisfacer alguna o algunas de sus necesidades: "el diseño es el dominio en el cual se estructura la interacción entre usuario y producto para posibilitar acciones eficientes".⁴ Esta es una diferencia básica respecto a la del artista que hace obras de arte, ya sea una pintura, una escultura, u otra obra en la que se proyecta el resultado de una actividad creativa sin tomar en cuenta si gustará o no a un público determinado, y si será útil o no. El mayor valor de la pieza de arte es entonces el mercantil, una obra de arte valdrá más mientras mayor valor de cambio tenga, es decir, mientras más alto sea su precio en el mercado.

El arte no es ningún valor en sí, es un valor mercantil... es el dominio de lo enteramente distinto... quien demuestra superioridad, quien no quiere ser como los demás, tiene que entablar relaciones con el arte. Ningún empresario puede permitirse hoy no entender nada de arte. Ningún consorcio puede permitirse no proteger el arte".⁵

El éxito de una obra de arte depende en gran medida de lo bien colocado que se encuentre el artista en un grupo social, más que los valores estéticos que posea su obra, de la interpretación que el público ofrezca y de la utilidad que ésta pueda tener. En el caso del arte, por consiguiente, la actitud del artista resulta ensimismada. Es cierto que las propuestas pueden resultar evidentemente creativas y diferentes, pero hay escasa o nula actitud reflexiva y crítica ante su utilidad.

Por el contrario, diseñar debe ser una actividad de entrega hacia los demás. El diseñador tendrá que desprenderse de lo que a él le satisface estéticamente para pensar en lo que será útil para los otros. El diseño debe estar libre del culto personal propio del arte, ya que se refiere a un objeto o mensaje suscep-

4. Bonsiepe, Gui, "El diseño como instrumento de gestión" en *Las siete columnas del diseño*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993, pp. 2-43.
5. Aicher, Otl, "La firma", en *El mundo como proyecto*. México, Ediciones Gustavo Gili, p. 37.
6. Aicher, Otl, "Existencia estética". En *El mundo...*, *op. cit.*, p. 118.

tible de ser reproducido y multiplicado, o a un espacio que ofrezca las condiciones para ser habitado armónicamente. "El diseño no se firma todavía... Se hace para todos, quiere ser reproducido, multiplicado".⁶ Lo anterior exige del diseño, a diferencia del arte, una responsabilidad mayor, ya que el diseño además de bello para el usuario tendrá que ser un objeto adaptable.

Con esto podemos reconocer que el diseño y el arte son dos cosas muy distintas, son como el agua y el aceite. Ambas requieren actitudes diferentes de parte de sus creadores. Si tan sólo se reconociera que arte y diseño tienen dos actitudes distintas, nos ahorraríamos muchos problemas de evaluación.

Después de establecer una diferencia entre las actitudes del diseño y del arte, se podría deducir que el diseño debe tener una actitud humanizante. Con este concepto entendemos que a partir del diseño se pretende hacer más humano al otro, ofrecer a los usuarios las mejores condiciones para que realicen adecuadamente sus actividades y, por tanto, se le proporcione el soporte necesario para actuar como una persona eficiente y productiva con el menor esfuerzo y con el mayor cuidado de sus facultades físicas y emocionales. Como definiría Bonsiepe "el diseño es uno de los modos fundamentales de la relación del hombre con el mundo".⁷

El diseño trabaja para las personas, y cada persona es un individuo formado por una mente, un cuerpo y un alma. Los usuarios no son máquinas ni seres insensibles, tienen necesidades físicas, emocionales y espirituales. Parece difícil pensar que el diseño pueda satisfacer todo este tipo de necesidades, ya que se concreta en los objetos, mensajes y espacios materiales; sin embargo no podemos aislar ninguna de estas áreas. Un objeto material no debe enajenar al individuo, antes bien debe humanizarlo, el objeto debe ser una extensión de sus facultades o un salvador de sus carencias.

Cuando el diseñador en su actividad pretende equivocadamente pasar a la historia proponiendo sobre todo formas caprichosas y extravagantes en los objetos, espacios o mensajes que diseña, buscando con esto llamar la atención y, por tanto, engrandecer su ego, de ninguna manera se puede sostener que esté realizando una actividad humanizante, pues no la está enfocado hacia el bien común; por el contrario, está pensando en su bien. La actitud de anonimato debe caracterizar al diseñador.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Eslabones Operativos del Tronco General de Asignaturas, pretendemos fomentar la habilitación de las actitudes crítica, reflexiva y propositiva ante el diseño, ya que existe la con-

7. Bonsiepe, Gui, "Una nueva teoría del diseño", en *Las siete columnas...*, op. cit., pp. 9-2.

vicción que de esta manera podrá hacerse del diseño una actividad realmente humanizante.

Ser crítico significa juzgar algo con base en reglas establecidas. El diseñador juicioso será aquel que según sus referentes estéticos y funcionales ofrezca una opinión consciente y madura acerca de la belleza o la funcionalidad de las propuestas pasadas o las que se estén generando en el presente. "En el diseño nos interesa *lo que es*".⁸ La visión objetiva de la realidad evita cegarse ante los aspectos realmente valiosos y constructivos y más aún, externar opiniones tendenciosas.

Ser reflexivo significa hacer examen detenido acerca de una cosa. El diseñador que cubre esta característica, es aquel que examina, estudia, compara y desglosa o descompone los diversos elementos que conforman o constituyen un mensaje, un objeto o un espacio y la manera como cada uno de ellos realiza su función. Esto le permite pasar a la siguiente fase en un proceso de diseño: la propuesta.

Ser propositivo significa tener la intención de manifestar ideas que superen en algún aspecto las diferentes respuestas que se han dado hasta el momento; mirando hacia adelante tendrá capacidad para ofrecer mejoras a lo existente, a lo que aporte un *plus*, a lo que le dé soporte al usuario para humanizarse.

Las tres características son básicas en el diseñador actual. Y sólo habilitando estas actitudes podremos formar diseñadores pensantes que ofrezcan calidad en su quehacer y no se conformen con ser repetidores de lo que otros en su lugar se aventuran a crear. El diseñador debe estar preparado para responder a los acelerados cambios que experimentamos todos los días. Edgar Morín nos dice "no olvides que la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir y, de todos modos va a surgir".⁹ Un diseñador que no se prepara intelectualmente para el cambio incesante en las necesidades del usuario, rápidamente deja de ser diseñador. El cambio es lo que nos mueve, lo que nos anima, entonces para éste debemos sentar las bases de la educación. La vida tiene un constante movimiento y para ese ritmo es para lo que se requiere estar preparado, ya sea que se manifieste ordenada o desordenadamente, pero gracias a ese movimiento se da el avance "En un universo de orden puro, no habría innovación, creación, evolución."¹⁰

8. De Bono, Edward, *El pensamiento creativo*, México, Editorial Piados, 1996, p. 109.

9. Morín, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000, p. 118.

10. *Ibid.*, p.126.

Esta es la importancia de habilitar al estudiante de diseño con actitudes positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como metáfora, si yo pretendo tener flores hermosas en mi jardín, tendré que cuidar la planta con esmero desde que la siembro; debo alimentarla con agua, recortarla y abonarla. De esta misma manera si buscamos que el diseño sea humanizante, tendremos que formar a los nuevos diseñadores dentro de este ambiente, inculcando en ellos un espíritu humanizador.

Acerca de la enseñanza-aprendizaje de las actitudes

Enseñar actitudes críticas, reflexivas y propositivas es una tarea de suma importancia en el Tronco General de Asignaturas, pero esto no es una empresa fácil. Las actitudes no son conocimientos que se puedan enseñar en el pizarrón, no son algo material que se enseñe mediante una receta, una fórmula o una técnica determinada. Son valores que se exponen por medio de la comunicación y con el ejemplo. Su enseñanza es una tarea ardua en los talleres básicos de diseño, en donde se presenta la coyuntura de una asistencia regular por parte de los estudiantes.

Existen dos requerimientos para satisfacer esta empresa. El primero es la creación de condiciones de trabajo adecuadas en el salón de clases y segundo la motivación de los alumnos para realizar sus tareas.

1. Crear las condiciones de trabajo

Conocer a los estudiantes que inician voluntariamente una carrera de diseño y sus condiciones de estudio, es decir, de qué escuelas vienen, características de sus familias en donde crecen y se educan, su capital cultural y el apoyo económico con el que cuentan para realizar sus estudios, nos permite como docentes ubicarnos en su realidad y por tanto aceptar la responsabilidad de crear en el aula un ambiente en el que, independientemente de sus condiciones individuales reales, pueda aprovecharse mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño.

Para crear estas condiciones la labor del docente se convertirá en una forma de apostolado. La postura del docente en la escuela de diseño se encamina al beneficio. La docencia y el apostolado son prácticas en donde el bien del otro está por encima del que lo ofrece. Sabemos que al pensar y al actuar en pro de los demás, nosotros mismos nos beneficiamos, por ejemplo, al enseñar diseño se aportan conocimientos y a la vez existe la riqueza de la retroalimentación, proceso en el cual ambas partes crecen. Es el conocido *tú ganas yo gano*. Ser docente en diseño debe ser una actividad de entrega, satisfactoria, liberadora y de crecimiento: *yo te enseño a ti lo que*

sé, para que tú puedas diseñar objetos, espacios o mensajes que faciliten la vida a los usuarios, que les permitan tener una mejor calidad de vida, que les ayuden a ser más humanos.

El docente del diseño debe mostrar una actitud abierta, con una visión amplia de la vida, que le permita de entrada hacer consciencia que como seres humanos tenemos un pensamiento complejo. “La comprensión de la complejidad requiere un cambio muy profundo de nuestras estructuras mentales”.¹¹ El pensamiento complejo se refiere a todos aquellos factores que actúan e influyen sobre nosotros en la vida cotidiana. El pensamiento complejo no es reduccionista, al contrario, nos ayuda a enfrentar lo entramado. El pensamiento complejo nos proporciona una visión abierta de la vida y sin esta disposición a la apertura no sería posible fomentar actitudes positivas.

Si con esta visión cambiamos nuestra actitud como docentes ante el grupo, es decir, de una actitud limitada y negativa a una actitud abierta y positiva, lograremos generar un ambiente libre en el salón de clases, un ambiente humano en el que las dos partes, los alumnos y el profesor o profesores —en el caso en que se comparta la carga académica—, ofreceremos un espacio adecuado para facilitar el cumplimiento de los objetivos planteados en el curso.

2. Motivación de los alumnos para realizar las tareas

Un contexto adecuado, libre de influencias negativas, nos permite pasar al siguiente requerimiento en donde se puedan enseñar actitudes críticas, reflexivas y propositivas.

La acción de motivar significa mover, animar al cambio, probar y estudiar, siempre en busca de nuevas respuestas. Lo que se pretende con la motivación es cambiar la visión chata de la vida que tienen la mayoría de nuestros estudiantes al ingresar a las carreras de diseño —por diversas circunstancias, entre estas, la educación tradicional que recibieron, etcétera—, por una visión amplia, que abone a la comprensión del pensamiento complejo que poseen y a las posibilidades que éste les ofrece.

El que tiene motivación sobresale, ya que busca constantemente nuevas alternativas cuando todos los demás parecen conformarse con las conocidas. El que tiene el don de la automotivación, trae puesto sobre la cabeza un sombrero colorido lleno de optimismo y con una visión positiva que persigue únicamente beneficios.

11. *Ibidem.*, p.123.

Pero el que no tiene motivación y pretende ser diseñador es imprescindible fomentársela. Esta es una parte importante de nuestra labor docente y se logrará con la provocación, porque el que provoca motiva.

En su artículo *El pensamiento creativo*, Edward De Bono nos expone sus ideas acerca de la provocación, mismas que me parecen muy oportunas en este momento. De entrada este autor plantea que “la provocación es una especie de experimento mental”.¹² el cual los docentes de diseño podemos aplicar para motivar a los estudiantes. En el proceso de enseñanza del diseño, tanto en los alumnos como en los docentes, surgen constantemente ideas por accidente, por azar, incluso por error o hasta por locura, pero cuando no se dan estas situaciones podemos lograr los mismos efectos de generación de ideas, para resolver problemas con la provocación deliberada, así no es necesario esperar al error.

“La provocación pretende ser irracional a fin de sacar nuestros pensamientos de sus canales habituales”.¹³ Utilizando la provocación lanzamos un problema arbitrario que esta fuera de toda lógica, el cual puede incluso sonar caprichoso. Esto introduce primeramente una situación de inestabilidad mental, más adelante el cerebro empieza a trabajar generando ideas o conceptos. Y esto es justamente lo que se intenta lograr con la provocación, motivar a la mente a salir de sus esquemas habituales y cerrados de pensamiento, para abrirse y adotar las nuevas actitudes crítica, reflexiva y propositiva.

Acerca de la evaluación de las actitudes

Para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las actitudes en el diseño, restaría la evaluación, la cual como ya he mencionado cierra un ciclo, retroalimenta y da opción a un reinicio.

La evaluación de las actitudes en los cursos de Lenguaje Básico y Sistemas de Diseño del Tronco General de Asignaturas, se refiere básicamente a verificar si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje éstas fueron adoptadas y habilitadas como actitudes características y necesarias en el diseñador.

Al referirnos a evaluar actitudes es casi imposible pensar en una cuantificación o medición para asignar una calificación. El docente por tanto deberá valerse en gran medida de su intuición, que es finalmente el valioso sentimiento que surge y se acredita con base en la experiencia y la reflexión.

12. De Bono, E., *op. cit.*, p.215.

13. *Ibid.*, p. 221.

Cuando uno de los objetivos a cumplir en nuestros programas es habilitar a los estudiantes en estas actitudes, los resultados se deben observar intuitivamente desde la primera semana de clases:

- El alumno tiene una actitud crítica cuando se atreve a analizar y a opinar en lugar de aceptar sumisamente lo que el maestro expone; cuando es autocrítico; cuando juzga el trabajo de otros compañeros justificadamente.
- El alumno tiene una actitud reflexiva cuando se ocupa de su aprendizaje más que preocuparse de las entregas; cuando se atreve a manifestar sus ideas; cuando se considera libre para plantear su esfuerzo a pesar de no haber llegado al resultado solicitado; cuando se interesa por buscar o solicitar otros datos que puedan complementar su formación.
- El alumno tiene una actitud propositiva cuando no sólo cumple con lo que se le solicita, sino cuando da más de lo que se le pide; cuando se inquieta por resolver honestamente los problemas que se le plantean; cuando se preocupa por superar lo existente; cuando participa con el resto del grupo y comparte sus logros; cuando anima al resto de los compañeros a hacer.

La evaluación de estas actitudes no tiene momento definido, se trabaja cotidianamente. Día a día en el salón de clases durante la convivencia del profesor con los alumnos se pueden apreciar éstas en su generalidad. Es algo que no se puede posponer de ninguna manera para el día de la entrega final, ni mucho menos para un examen de recuperación.

Ahora bien, para ordenar de alguna manera esta evaluación propongo una serie de preguntas que sirvan de guía para garantizar una visión completa.

Evaluación de la actitud del alumno en relación con el docente.

- ¿Analiza lo que expone el profesor en lugar de aceptarlo sin cuestionamientos?
- ¿Cuestiona y opina cuando no está de acuerdo con el profesor?
- ¿Profundiza en los temas expuestos por el profesor?
- ¿Verifica los temas expuesto por el profesor?
- ¿Manifiesta sus ideas al profesor?
- ¿Acepta las correcciones que el profesor hace a su trabajo cuando son justificadas?
- ¿Debate con bases justificadas sus calificaciones?

Evaluación del alumno en relación con los compañeros del curso.

- ¿Manifiesta sus ideas a los compañeros del curso?
- ¿Cuestiona y opina acerca del trabajo de sus compañeros?

- ¿Comparte sus logros y aciertos con los compañeros?
- ¿Colabora con el trabajo en equipo?
- ¿Anima a sus compañeros a cumplir con sus tareas?

Evaluación del alumno en relación con su propio aprovechamiento.

- ¿Se muestra interesado por aprender?
- ¿Se muestra satisfecho con su esfuerzo en el proceso?
- ¿Aporta más de lo que se le solicita?
- ¿Muestra interés en resolver los problemas que se plantean?
- ¿Se interesa en superar lo existente?

Para todas estas preguntas se sugiere dar la opción de respuestas concretas *si*, *no*, y *ocasionalmente*, ya que se pretende obtener una idea veraz de las actitudes de los estudiantes de diseño y no un discurso que conduzca a una lectura poco objetiva. La evaluación puede realizarse desde tres puntos de vista: del profesor a los alumnos, de los alumnos entre sí, o bien proponer una autoevaluación.

Independientemente de la aplicación de esta batería de preguntas, existen otros indicadores que apoyan en la evaluación de las actitudes crítica, reflexiva y propositiva ante el aprendizaje del diseño. Se van presentando en el transcurso del curso debido a que a partir de ellos se desencadenan una serie de sucesos importantes.

Cuando se presentan actitudes crítica, reflexiva y propositiva, se observa en el alumno:

- un aumento en su rendimiento escolar, porque la motivación conduce a una mayor producción de energía,
- un aumento en la creatividad, porque con un mayor orden mental se presenta mayor generación de ideas,
- una mejora en la calidad de sus tareas, porque las ideas sobresalientes son dignas de una mejor exhibición.

Finalmente estas actitudes se aprecian en el resultado del curso: si se habilitaron los objetivos del programa se habrán cumplido eficientemente, por el contrario si no se presentaron, el resultado será mediocre y muy probablemente desaprobatorio, independientemente de la calificación obtenida.

Conclusión

Lo que he pretendido y espero haber logrado con esta breve reflexión, es motivar a integrar la parte humana en la actividad de la docencia, esa par-

te tan importante que desgraciadamente con el aumento de las tareas y el ritmo acelerado de la cotidianidad se va perdiendo, pero que justamente es lo que según mi experiencia, nos puede dar las mayores satisfacciones como educadores en el diseño.

Considerarse docentes en diseño es muy diferente a dar clases en diseño. Cuando el docente tiene una actitud de entrega entonces disfruta su actividad, por el contrario, cuando se limita a dar clases, no puede pretender obtener una respuesta interesada. Así pues, ser docentes humanizadores en nuestra universidad puede ofrecer a nuestros estudiantes el *plus* indispensable para que al finalizar sus estudios puedan enfrentarse con una actitud crítica, reflexiva y propositiva exitosamente a un mercado laboral cada día más “deshumanizado”.

Bibliografía

- AICHER, Otl (1997). *El mundo como proyecto*. México: Ediciones Gustavo Gili.
- BONSIPE, Gui (1993). *Las siete columnas del diseño*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- DE BONO, Edward (1996). *El pensamiento creativo*. México: Editorial Paidós.
- MORÁN, Oviedo Porfirio (1997). “Propuesta de Evaluación y Acreditación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Perspectiva de la Didáctica Crítica”. En Pansa, Margarita, *Operatividad de la didáctica*. México: Ediciones Gernika.
- MORÍN, Edgar (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- SEGUIER, M. (1976). *Crítica institucional y creatividad colectiva*. México: INODEP.

DWEENA CAMILLE FOGARTY

Nuevos criterios teóricos sobre la evaluación

El propósito de este trabajo es acordar que la evaluación supone una problemática antes de considerarla como un instrumento. Se puede considerar la evaluación como un proceso *temporal* que requiere, para un mismo objetivo, múltiples cuestionamientos, en general complejos, si no es que contradictorios. En ese sentido, la evaluación es explícitamente multirreferencial e intersubjetiva, en la medida en que pasa obligadamente por testimonios y representaciones.

En nuestro caso aplicamos el ejercicio de la evaluación a un proyecto educativo vinculado al análisis de la imagen fotográfica. Implícita en tal proyecto es la propia continuidad social como continuidad estructural. Las sociedades en sus transformaciones a lo largo del tiempo mantienen elementos consustanciales a su formación. Los individuos, los grupos y las instituciones participan de esa permanencia, que les preserva culturalmente y les orienta simbólicamente. En sí, la intención educativa hace referencia a los valores y asume como meta proponer para compartir, no sólo “saber” y “saber-hacer”, sino también “saber ser”. En el centro de la discusión no son solamente los “contenidos”, sino las opciones más fundamentales las que se cuestionan. ¿Cuáles son las habilidades que se desean transmitir? ¿Qué modelo de sociedad se persigue? ¿Qué tipo de alumnos, estudiantes, hombres, se desea formar mediante dichos procedimientos? ¿Qué tipo de trayectoria contemporánea de nuestra experiencia les proyectamos? ¿Cómo restarle a la realidad lo que tiene de real?

El propósito, el programa y la trayectoria son los constituyentes necesarios de esta dinámica, en cuyo seno, lo imaginario y lo real, deben estar claramente articulados.

Sin embargo, existen dos criterios que corresponden a dos “visiones del mundo” cuando se trata de prácticas evaluativas. El primero está más cerca de aquello que se puede denominar *control* —o verificación—, mientras que el segundo concierne más a aquello que “caracterizaría eventualmente a la evaluación en el sentido propio del término”.¹ La primera visión se relaciona con el impulso taxonómico del oclocentrismo, cuya efectividad y pulcritud es siempre sólo aparente y aquello que debería ser: norma, plantilla, modelo, y cuyo desarrollo calculado procede de una lógica cartesiana de la observación empírica. Sin duda, la *evaluación* es aquello que propone restaurar lo tangible a la lógica de lo pos-espectacular y aproximarse al marco de una hermenéutica en donde no se trata de comparar los datos registrados con las normas o los modelos preestablecidos, sino de poner a trabajar la imaginación y la memoria a las preguntas relativas al *sentido*. La evaluación trata sobre objetos temporales, inscritos en una historia que cuestionará, en primer lugar, a partir de una polifonía de valores heterogéneos a los metatextos multireferenciales que ayudan a que la función crítica aquí sí sea, cualitativa, sensata y paradigmática.

Historia de Caso.

La iconología fotográfica como lenguaje pos-espectacular. Arqueología de lo cotidiano /UAM /2003/ Laboratorio de Fotografía II

La “permisividad en el intercambio” establecido propicia una “cercanía psicológica” de interacción dinámica entre los individuos, para así visualizar los incidentes claves de la vida cotidiana y sus íconos.² Pero sobre todo nos facilita para arribar a una visión holística en torno a los aspectos específicos de la vida de los estudiantes; la caracterización íntima del ser urbano; la presencia de la Generación X; y las más sutiles transacciones no verbales.

Seguíamos de cerca la advertencia que nos dice que: “La iconología no clasifica las obras [humanas] según la técnica o perfección alcanzada sino que las contempla en orden a su significación [...] y sobre cuál es el significado cultural o social de ciertas formas en una época histórica

1. Ardoino, Jacques, “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación”, en Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo, Frida (compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, Paidós Educador, D.F. México, 2000, p. 29.
2. Anguera Argilaga, María Teresa, “La observación participante”, en Aguirre Baztán, Angel (ed). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Ed. Alfaomega, D.F., México, 1997, pp. 73 ss.

determinada".³ Entrábamos a una específica iconología de los jóvenes *cyborgs*, la del análisis del ecosistema digital que produce contextos indeterminados y aleatorios, en vez de contextos anclados en el tiempo biológico o humano. Siguiendo el enfoque semiótico de Vilches, tomamos una perspectiva dinámica de la descripción. Este autor expone que la imagen puede estudiarse por una función semiótica. Esta función establece la correlación entre las sustancias de la expresión —colores y espacios— y las formas de expresión —la configuración iconográfica de cosas o personas—. Ambas se relacionan con las sustancias del contenido —contenido cultural propiamente dicho— y las formas del contenido —las estructuras semánticas de la imagen—.⁴ Se trata de una relación eficiente de los procesos de interrelación de los signos y su sentido para el consenso colectivo, es decir, eficacia simbólica. Se encuentra una experiencia en las construcciones simbólicas y se trabaja con la interpretación de esa experiencia.

La indagación propuesta por Joan Costa es útil para demostrar que coexiste una gran variedad de iconicidad que opera sobre la base de dos retóricas que remiten al significado y sentido de los íconos. En este tipo de indagación se acoplan una retórica de la analogía y otra de la tecnología, ambas fundidas con dos actitudes o motivaciones síquicas: una de adaptación y otra de transgresión, de tradición y transformación, tensión dinámica que es común en la lógica pos-espectacular. De ese espectro de combinaciones icónicas emergen cuatro preguntas que son fundamentales ante cualquier imagen. ¿Qué representa? ¿Qué expresa? ¿Cómo se expresa? ¿Cómo está hecha? Constituyen preguntas cuyas posibles respuestas nos pueden conducir por el valor indicial del complejo de objetos, espacios y ambientes que se presentan ante el educador. Joan Costa nos da las posibles respuestas a esas preguntas con base en el amplio espectro del valor de indicios de la imagen.

Llegado a este punto de nuestra exposición, afirmamos que todo lo visual no es lo visible. Con ello es necesario descartar un preconceito que han compartido tanto una buena parte de las reflexiones sobre la sensibilidad como el sentido común. Tal refutación es esencial para el trabajo iconográfico y para la fotografía cuando se aprestan a una indagación como la nuestra.

3. Sebastián, Santiago, *op. cit.*, p. 75.

4. Vilches, Lorenzo, *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, 8a ed., Ed. Paidós, Barcelona, España, 1984, p. 28.

Esto nos remite al punto de vista del interpretante/estudiante pero para descubrir esa posición se hace necesario comprender el marco de referencia de la construcción del sentido de ese interpretante, ubicar la existencia simbólica de toda su vida. Ese ejercicio hermenéutico lo hacemos por la vía iconológica para entender el lugar que ocupa en la construcción de sus deseos dentro de la actual proliferación de tecnoculturas. ¿Cómo podemos empezar a trazar las fronteras más fluidas del yo pos-espectacular que se encuentran constituidas dentro de las tecnologías nuevas y realidades virtuales que por sí mismas reproducen sistemas históricos y culturalmente productores de zonas de conflictos entre razas, clases y géneros? Para orientar ese ejercicio, tomamos el enfoque hermenéutico de la socióloga Agnes Heller sobre el conocimiento verdadero, al argumentarnos que:

Si un tipo concreto de conocimiento que nos da la ciencia social hace impacto sobre la auténtica existencia de una persona o grupo; si esta persona o grupo reconoce algo en este "conocimiento verdadero", el cual tiene una fuerza esencial en sus vidas, proyectos, esperanzas, temores, prácticas cotidianas, gustos, etcétera; si el trabajo de la ciencia social abre nuevos horizontes, nuevas expectativas; si ilumina profundidades hasta el momento desconocidas, inexploradas y oscuras; si hace que las personas perciban algo que no habían percibido hasta entonces; si las ensalza o las humilla; si cambia sus vidas, entonces y sólo entonces revelará Verdad para ellas (y seguirá siendo conocimiento verdadero, no verdad para otras).⁵

Nuestro procedimiento de evaluación incluye los recursos de la antropología visual; pero no desde una línea tradicional, para la cual la producción del material visual ha sido un simple apoyo en forma de *data* para el texto científico de exposición escrita. Nosotros preferimos combinar ciencia y arte, aprovechando las posibilidades de indagación cognitiva de cada una, fincando un producto artístico en la obra visual obtenida y un lenguaje visual que pueda servir como instrumento para el autoamoldamiento discursivo del estudiante. Se trata de una estrategia para generar imágenes de fotografía para la indagación en el objeto de estudio en tres niveles: documental, narrativo y artístico.

5. Heller, Ágnes y Ferenc Fehér, *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, Trad. por Montserrat Gurguí, Ed. Península, Barcelona, España, 1998, pp. 85-86.

- Este material visual no se limita a la simple verificación factual. Se dirigió a la formación de una experiencia sensible e intelectual de la vivencia formada entre lo sensible, lo emotivo-imaginativo y la racionalización.⁶ Con ese cuadro integral de una experiencia estética vinculamos la utilidad cognitiva del resto de los materiales. Es decir otros textos, por ejemplo la experiencia *cyborg* de naturaleza no visual, que contribuyeron a formar el referido cuadro.
- Lo estético se convierte en un principio fundamental para la ordenación del material icónico. El interpretante/estudiante asumiéndose a la vez como trabajador de la lente, se figura a sí mismo (imaginación) trazando una línea visual que le abría el ojo (percepción), hacia la mente (racionalización) y el corazón (emoción). Para consolidar su experiencia a partir de esa metáfora, recurre a la concepción de “la trayectoria antropológica”.⁷ Ésta plantea que hay un intercambio incesante en el nivel de la imaginación, entre el gesto pulsador del productor del texto visual y el ambiente social que tiene frente a sí, en nuestro caso repleto de una cotidianidad *espectacular* en donde las luces catódicas parecen iluminar un nuevo régimen de visibilidad.
- Con esa brújula artística de la visión, el interpretante/estudiante comparte a la vez ciencia y autenticidad creativa. Esa orientación le conduce a la descripción y el análisis del *etnos* y el *ethos* asociado al fenómeno visual estudiado, complementado con su *aisthêsis*, para arribar a una síntesis de conocimiento erudito y de implicaciones para el diseño.
- La autenticidad creativa de nuestra intencionalidad nos ayudó a recurrir a la experimentación o experimento estético. Así nos liberamos de la tentación de la “autoridad etnográfica”,⁸ para compartir con los propios

6. De acuerdo con la proposición de una antropología de la experiencia planteada por Renato Rosaldo.

7. Esta teoría es planteada por Gilbert Durand, véase del autor: *Les Structures Anthropologiques de L' Imaginaire*, edición citada, pp. 38 ss. También se encuentran importantes reflexiones al respecto en *L' Imagination symbolique*, edición citada.

8. Término usado por la antropología posmoderna para distanciarse de la antropología clásica que creyó apropiarse de la totalidad de la cultura con la sola observación del etnógrafo, sin hacer intervenir a los sujetos estudiados (Clifford, James, “Sobre la autoridad etnográfica”, en Reynoso, Carlos, (ed). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Trad. por Carlos Reynoso, Ed. Gedisa, D.F., México, 1991, pp. 141 ss.).

estudiantes investigados la construcción misma del conocimiento, para hacerlos participar en la síntesis de las imágenes, que arrojaban una obra visual y una reflexión en ciencias del arte.

Para concluir, al enseñar a los estudiantes a leer la imagen fotográfica como un lenguaje elaborado mediante el ordenamiento de códigos particulares que nombran y legitiman la realidad y las identidades sociales de manera específica para encarnarse en su propia geografía social, un tiempo/espacio/memoria, es preciso acordar que la memoria colectiva, por su cualidad estructural, crea una densidad y una resistencia contra el olvido. Asegura la vinculación sustancial de los vivos “a la persona” de los ancestros.⁹ Permite recomenzar sobre el pasado y facilita la reparación de las malaventuras. La memoria permite “...el redoblamiento de los momentos y el desdoblamiento del presente...”,¹⁰ en virtud de una especie de anti-destino, de eufemismo de la muerte.

En el proceso de evaluación cabe formularse un conjunto de preguntas en las que existen cuestionamientos múltiples y contradictorios que afirman hechos inacabados e interminables, donde además prevalece la intersubjetividad que devuelve a la realidad lo que tiene de real.

9. Augé, Marc, *Las formas del olvido*, Trad. por Mercedes Tricás y Gemma Andújar, Ed. Gedisa, Barcelona, España, 1998, p. 22.

10. “...la mémoire permet un redoublement des instants, et un dédoublement du présent...”, en Durand, Gilbert, *Les Structures Anthropologiques de L’Imaginaire*, edición citada, p. 466.

Bibliografía

- CLIFFORD, James (1999). *Itinerarios transculturales*. Trad. Mireya Reilly de Fayard. España: Ed. Gedisa.
- COLOMBRES, Adolfo (1997). *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura*. Argentina: Ediciones del Sol S.R.L.
- CÓRDOBA, Consuelo, González, Julieta, Nasser, Judith, Ortiz, Jorge, Zamora Alfonso (coordinadores) (2002). *Evaluación del Diseño*. México: UAM-Azc.
- COSTA, Joan (1991). *La fotografía. Entre sumisión y subversión*. México: Ed. Trillas.
- HELLER, Agnes y Fehér, Ferenc (1998). *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Trad. por Montserrat Gurguí. España: Ed. Península.
- LOTMAN, Iuri (1998). *La Semiósfera. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*, Vol. II, Selec. y Trad. por Desiderio Navarro. España: Ed. Cátedra.
- MCLAREN, Peter (1998). "Multiculturalismo revolucionario". En *Pedagogías de distensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- MOLES, Abraham A., (1991). *La imagen. Comunicación funcional*. México: Ed. Trillas. Trad. por Gastón Melo Medina.
- ROSALDO, Renato (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México: Ed. Grijalbo. Trad. por Wendy Gómez Togo.
- RUEDA, Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo, Frida (compiladores) (2000). *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*. México: Ed. Paidós Educador.
- TOMASELLI, Keyan G., (1999). *Appropriating Images. The Semiotics of Visual Representation*. Dinamarca: Intervention Press.
- VILCHES, Lorenzo (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, España: Ed. Paidós. 8ª ed.

OLGA MARGARITA
GUTIÉRREZ TRAPERO

Yo me evalúo y te evalúo. Tú me evalúas. Nosotros nos evaluamos.

¿Cómo enseñar el diseño bidimensional?
Un ejemplo como propuesta de cambio

Sin lugar a dudas el pertenecer al Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, nos motiva e incita al constante evaluar desde diferentes perspectivas: de dentro hacia fuera, de lo general a lo particular, y viceversa; todo esto para encontrar diversas alternativas para comprender y comprendernos, proponer y proponernos; hacer, propiciar que hagan, y lograr con este ir y venir un resultado acorde a las expectativas como educadores y actuantes del compromiso de una institución universitaria.

No es necesario referir el significado de evaluar, lo sabemos, lo han dicho y lo siguen diciendo muchos de nuestros profesores; más bien propongo aplicar la importancia de este significado a un cambio dirigido a una buena evaluación de la docencia en el diseño: que sea objetiva;¹ actualizada de acuerdo con los cambios registrados en el contexto mundial, nacional y local; que forme profesionistas útiles a las necesidades reales de México; que motive a los profesores a responsabilizarse con estos propósitos así como asumir el compromiso y apoyo con la institución a la que pertenecemos; para que con los resultados de nuestra intervención educativa, cuando nos evalúen y evaluemos, éstos vayan acordes a nuestras expectativas y, por consiguiente, a la de los futuros profesionistas.

Retomando la propuesta de la necesidad de evaluar desde diferentes perspectivas, en el presente texto nos proponemos exponer primeramente una

1. Objetivo(a): que obra, juzga, etcétera, con imparcialidad y justicia, *Larousse Multimedia Enciclopédico, 2003, México.*

retrospectiva muy general de la educación en el contexto mundial hasta arribar al local,² con el objetivo de que sea un factor motivador e incluyente para actuar hacia un cambio positivo, dejando de lado las perspectivas negativas que pueden tener diferentes analistas del proceso educativo actual en nuestra universidad, que aunque puedan ser ciertas y válidas, hay que ser conscientes de que hay que experimentar, aprehender lo bueno y desechar lo malo de lo que nos corresponde como educadores universitarios.³

Posteriormente abordaremos el caso de nuestro interés, haciendo incapié en el trabajo y contenido, el cómo evaluarme, evaluarte y evaluarnos, dando como ejemplo práctico: el cómo evaluar al enseñar el diseño bidimensional en el ámbito del Tronco Común.

La perspectiva global

En el mundo actual vivimos constantemente una serie de transformaciones de toda índole; la problemática internacional nos afecta a todos, en mayor o menor grado, y la rapidez con que surgen los cambios nos exige ser creativos y decididos para ir superando cada una de las vicisitudes que se nos presentan. No podemos encerrarnos en una burbuja de cristal y dejar de interesarnos en lo que pasa a nuestro alrededor. Cada día se nos presenta como un reto y tenemos que trabajar todos, cada quien con lo que sabe hacer para que nuestro ámbito particular, regional, nacional y mundial logre mantener un equilibrio. Escribir esto es fácil, hacerlo no, pero ¿por qué no mejor actuamos? Hay que desistir de quejarnos de los demás y ponernos a trabajar aunque los otros no lo hagan, el cambio empieza con uno mismo.

En el contexto global, las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas surgen de forma tan inesperada, inequitativa y global, que han creado un mundo interdependiente, con crisis económicas recurrentes, estableciendo polarización internacional y nacional. México está inmerso en este contexto, así pues la perspectiva educacional nos exige crear nuevas estrategias de transformación en organización y operación docente; nos compromete al cambio el cual empieza con una evaluación objetiva y desde diferentes puntos de vista.

2. Para ser más claros, de lo que se postula mundialmente hasta llegar a nuestro Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo.
3. Como ejemplo referente al análisis del proceso educativo actual en nuestra universidad, véase Aboites, Hugo, *Las nuevas políticas generales y operacionales. Su impacto en el modelo UAM de docencia y en los trabajadores académicos*, 2003.

Para esto propongo integrarnos a las nuevas expectativas mundiales relativas a la educación, comprometernos en crear una “sociedad del conocimiento”, en donde: “La sociedad del conocimiento es capaz de construir y retener su propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos de los mercados y de los cambios tecnológicos y, al mismo tiempo, de incorporar los puntos de vista de sus miembros y fundamentar el sentido de sus acciones”.⁴

Este compromiso requiere que todos participemos en el cambio, en la necesidad de formar a una sociedad que entienda que:

- El conocimiento es el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios del país.
- El dominio del saber será el principal actor de su desarrollo autosostenido.
- En un contexto mundial, abierto e interdependiente, el conocimiento no tiene fronteras.⁵

La perspectiva institucional

Nuestra universidad da muestras de estar consciente de los cambios que ocurren en el mundo al actualizar su plan de trabajo educativo con el fin de tener un nuevo modelo acorde a las necesidades de nuestra nación, donde la función prioritaria es “...la formación de recursos humanos en el ámbito de licenciatura y posgrado, que atiendan los problemas del país y sus necesidades sociales”.⁶

Para que el cambio sea positivo y productivo tiene que ser con “...calidad, evaluación e innovación, conceptos inseparables en un proyecto tendiente a consolidar el sistema de educación superior en nuestro país”.⁷ Cabe destacar que al incluir evaluación, nos indican la posibilidad de poder dar la vuelta en las estrategias de cambio si éstas no resultan adecuadas, claro está, primero hay que aplicar la acción de evaluar, y para descubrirlo, hay que trabajar.

4. Podríamos analizar muchos puntos positivos y negativos en esta frase, pero me quedo con lo efectivo y es, en lo personal, generar un cambio positivo en la educación y concientizar a nuestra sociedad sobre la importancia de la educación superior (“1.1.2. La Sociedad del conocimiento”, 2000, en *La educación profesional en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, sin página).

5. *Ibid.*

6. Consejo Académico, 1993.

7. *Ibid.*

El propósito de la UAM Azcapotzalco para conseguir este cambio, es comprender la necesidad de adaptar los planes y programas de estudio a los retos que hoy día representa el enlace entre ciencia-tecnología-sociedad-desarrollo, propiciando el mejoramiento de la docencia, con base en las características y necesidades de esta Unidad. Pero hay que sustentarlo con la imaginación, el ingenio, la habilidad creativa y la experiencia de cada uno de los responsables.

La perspectiva departamental

La perspectiva de análisis del Departamento de Evaluación se centra en la profundización crítica e histórica del proceso de diseño y de la cultura material, con un enfoque interdisciplinario en donde se busca vincular las ciencias y las artes. Su programa de enseñanza busca el mejoramiento y consolidación de la educación profesional docente, ofreciendo una formación integral y de calidad a los alumnos para que en el momento de ejercer profesionalmente, lo hagan de manera responsable y acorde a la época y contexto en que deben actuar. En resumen, es generar una Sociedad del Conocimiento.⁸

Con estas bases y particularizando los objetivos del Tronco Común en general, se pretende que el alumno adquiera los conocimientos básicos y habilidades óptimas necesarias para su próxima integración al Tronco específico de su elección y, por lo tanto, al buen desempeño como futuro profesionista.

Hasta aquí se hemos mencionado la importancia de generar un cambio pero: ¿cuáles son específicamente los cambios a realizar? Esa es una tarea que debemos descubrir cada uno de nosotros y después compartir con los demás. En particular no se pretende dar un recetario pues no creemos en él. Planteamos presentar una propuesta de actitud de evaluación dentro del panorama del docente nuevo, del que empieza en este camino, del que está ávido por ser y hacer lo mejor posible, de motivar y motivarse, y por qué no, de trascender. Planeamos más que nada hacer recordar, renovar o motivar a los profesores a que tengan interés en este punto de vista, y propiciar la retroalimentación, lograr evaluarme, evaluarlos y evaluarnos todos en la actividad docente.

¿Cómo evaluar, evaluarse y evaluarnos?

Nuestra intención es fomentar procesos según las aptitudes y actitudes que cada uno poseemos como seres humanos, con nuestra propia histo-

8. Al comparar estos compromisos con los de la Sociedad del Conocimiento, se notan muchas similitudes. Ver en el apartado de Perspectiva global de la presente ponencia.

ria de vida, experiencia profesional y docente, con nuestros aciertos y tropiezos, con nuestra motivación o desgano, con nuestras aspiraciones y deseos, con la necesidad de evaluarme, evaluarlos y evaluarnos para contribuir de manera fundamental “a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad”,⁹ incluidos nosotros mismos. También hay que reconocer que para poder realizar esta propuesta de evaluación, se empezó por conocer algunas de las epistemologías referentes a la educación, se retomó lo que se consideró importante pero no se pretende dar un análisis de éstas, sino el cómo se aprehendieron sin mencionarlas en el cuerpo del texto.¹⁰ Reconocemos la importancia de estas metodologías para tener un panorama de los diferentes procesos, basados en experiencias, para lograr un fin positivo en la docencia, pero estamos conscientes que después de conocerla, cada quién debe adquirir su propia metodología acorde a su práctica.

De las lecturas podríamos resumir que la asimilación de los conocimientos nos permite entender al sujeto y al objeto dentro de su entorno. Conocer su génesis, el proceso y su impacto a través del tiempo, es entender la importancia de observar nuestra actualidad y analizarla para después, por medio de la historia, entender las causas que dieron origen a nuestro hoy. Es ser perceptivos de que cada época tuvo un contexto diferente al nuestro y enlazar de una manera simultánea los tiempos sociales, de las personas y de las cosas.¹¹

Al observar objetivamente, experimentando y trabajando, el individuo adquiere conocimientos y percibe cosas que los demás no ven, “aprenden a ver” de forma diferente al hombre común. Pero hay que instruirse para observar el mundo con asombro, mirando sin prejuicios ni frustraciones. No sólo es percibir abriendo los ojos, también escuchando, tocando, en fin, sintiendo. En resumen, el conocimiento: “...no es pues un reflejo mecánico, absoluto, de la realidad objetiva, sino un proceso de acercamiento que no tiene límites prefijados, y en el cual el objeto no está dado *a priori*, sino que se “construye” en el proceso mismo de conocimiento”.¹²

9. En la Introducción de *“La educación profesional en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”*, sin página.

10. Véase Bibliografía de este documento.

11. Lepetit, Barnard, *Las ciudades en la Francia moderna*, 1996, p. 120.

12. Tudela, Fernando, *Conocimiento y diseño*, 1985, p. 135.

Yo me evalúo

¿Por qué me evalúo? Al realizar una autoevaluación objetiva, nos hacemos conscientes de nuestras habilidades y limitantes, de nuestra experiencia o falta de ella, de nuestros tropiezos y aciertos y así poder plantear estrategias para enriquecer nuestra carrera docente y combatir lo que pudiera impedir un buen desempeño. No importa cómo la hagamos, sino hacerla, porque de aquí vamos a partir para ejercer un plan de trabajo tomando en cuenta nuestra esencia como individuos, para servir a individuos. Dicho en otras palabras, el visualizar nuestra historia de vida es encontrarnos, conocernos y valorizarnos como seres humanos que podemos ayudar en el proceso educativo de otros seres humanos que también tienen su propia historia de vida. El reconocernos a nosotros mismos, con el compromiso de formar diseñadores, es visualizar que: "...en la mente creativa de todo diseñador existe un bagaje cultural, aprendido e incorporado a lo largo de su historia personal y de su contacto con la realidad, el cual posibilita con mayor o menor eficacia en la propuesta de soluciones formales y espaciales a la hora de diseñar".¹³

Enunciado donde también se puede terminar diciendo: "...en la propuesta de soluciones formativas a la hora de enseñar".

No es acostarnos en un diván y recordar nuestra infancia a manera de psicoanálisis, bueno, si nos funciona, ¡perfecto! pero quizá convenga recordar nuestra experiencia como alumno a lo largo de nuestra vida y preguntarnos: ¿qué me motivó para ser buen estudiante y que no? ¿Cuándo dediqué más atención a una clase, cuándo no y por qué? ¿Cuál fue la técnica de aprendizaje que más me funcionó y cuál no? ¿Cómo apliqué los conocimientos para experimentar y desarrollar mi creatividad? ¿Qué puedo retomar de mi vivencia como estudiante para ser consciente que alguna vez también transcurri por el mismo camino y así "ponerme en sus zapatos", con la experiencia que ya tengo y consciente que su contexto no es el mismo que el mío? Es después de encontrarnos, conocernos y valorizarnos; que nos informamos, actualizamos, capacitamos, motivamos, compartimos y actuamos. Es encontrar, dentro de nuestra propia experiencia, los bloqueos cognoscitivos que influyeron para no ser tan creativos y cómo los enfrentamos para superarlos. Es no hacer lo que nos afectó negativamente.

De nuestra experiencia profesional: ¿qué puedo aprehender de ella para enriquecer la materia a impartir?

13. Lira, Carlos, "La historia: instrumento clave para evaluar la arquitectura y la ciudad", p. 116.

El tener conocimiento de cómo es el ámbito profesional, el haberlo vivido, sufrido y gozado nos da las herramientas necesarias para poder orientar y aplicarlo en la docencia. Es el mejor ejemplo de encaminar la educación hacia la vida real, realizando simulacros prácticos de la profesión, pero también inculcando valores tan necesarios en todo ser humano como lo son la honestidad, el respeto, la sinceridad, la amistad, el compromiso, la humildad, la puntualidad y tantos más que sólo con el ejemplo pueden construirse.

Otro factor importante dentro de la experiencia profesional es la creatividad. ¿Cómo influyó en mí el ser creativo para tener éxito o no en las tareas encomendadas? Que aunque la creatividad empieza a desarrollarse desde la niñez, en el campo de trabajo la acrecentamos si queremos tener éxito o, por lo menos, si queremos salir límpidos al fracaso o estancamiento. Muchos de nuestros tropiezos, dudas o errores nos dieron esa experiencia creativa para no volver a caer en ellos. La persona que diga que nunca le sucedió, miente. El reconocerlo, afrontarlo, remediarlo e intentar ser mejor cada día, con los valores morales en el pecho, y sin lamentaciones, es el profesional que quiere superarse, es el ser humano consciente de su pasar por la vida y dispuesto a solucionar los problemas que se le presentan, y con la experiencia fomentaremos esa creatividad para enfrentarlos. Afortunadamente la mayoría de los profesores con formación en el diseño, y muchos que no la tienen, son creativos, por lo que únicamente necesitamos retomarla, aumentarla e incrustarla dentro del ejercicio docente.

¿Y la práctica docente? ¿También debemos evaluarla? Podremos tener mucha experiencia profesional, pero si no sabemos mostrarla, compartirla, instruirla e incluirla en la docencia ¿de qué nos sirve? Existen muchos profesores que nunca han ejercido su profesión fuera de una institución educativa, pero su labor docente es tan eficiente y completa, tan motivadora y enriquecedora para los alumnos, que no la necesitan. Son seres humanos dedicados, que investigan, se actualizan, se capacitan y lo más trascendente, aman lo que hacen y lo saben hacer porque esa es su vocación. Por lo tanto consideramos que la experiencia como docente es semejante a la experiencia profesional y hay que evaluarlos y retomar nuestras vivencias de la misma forma, siendo realistas que no todos tenemos la misma capacidad de profesarla, aun siendo los mejores diseñadores del mundo, y viceversa. Por consiguiente hay que trabajar nuestras limitaciones y hacernos las mismas preguntas referentes a la experiencia profesional.¹⁴

14. Ver apartado de "Nuestra experiencia profesional".

Después de esto quizá sea momento de preguntarnos aspectos más específicos concernientes a la decisión de ejercer la docencia como son: ¿por qué decidí tomar el camino de la enseñanza? ¿Qué me motivó? ¿En realidad me interesa? ¿Lo hago con gusto? ¿Dedico el tiempo suficiente? ¿Reconozco mi compromiso y responsabilidad como educador? Y todas las preguntas que sean necesarias.

Yo te evalúo

¿A quién evalúo? Tal vez empezar con los maestros que trascendieron en nuestra vida, que nos incitaron a superarnos e inspiraron a ser como ellos. Recordarlos, preguntarnos sobre sus características positivas como docentes y seres humanos; anotarlas, estudiarlas y hacer el intento por apropiarnos de ellas. Podríamos enlistar muchas de cualidades: responsable, exigente, sincero, organizado, honesto, desinteresado, creativo, sensible, inteligente, motivador, divertido, cumplido, humilde, paciente, justo, respetuoso, etcétera, pero ¿qué estoy haciendo para parecerme a ellos? ¿Cuáles son mis limitaciones? ¿Necesito capacitarme en la docencia? ¿Necesito investigar? ¿Necesito mejorar como ser humano? Aquí volvemos con una autoevaluación pero a partir de la valorización a los demás, de los que trascendieron en nuestra vida y así conseguir el mismo fin: trascender. Lo más importante es reflexionar y actuar; es experimentar y cambiar porque por más que nos consideremos profesores “perfectos”, siempre hay la posibilidad de ser y hacer *plus ultra*¹⁵ en la docencia y la existencia, tanto por nuestra superación personal como por la de nuestros discípulos.

No hay que olvidar a los profesores que consideramos faltos en aspectos positivos en nuestra formación, que nos desmotivaron, desvalorizaron, en fin, a los que nos ofrecieron muy buenos ejemplos de lo intrascendente en la docencia y así estar atentos a no repetir la misma historia, o tener la suficiente valentía de reflexionar y remediar.

¿Cómo evalúo a mis alumnos? ¿Qué son ellos, objetos o sujetos? ¿Sólo importa que elaboren y solucionen aceptablemente los problemas encomendados en la asignatura? ¿Es importante hacer una evaluación personalizada o comparándolos con los demás o ambas? ¿Evalúo al final del curso o durante éste? ¿Importa la calidad de sus diseños o su esfuerzo por hacerlo mejor o ambas cosas? ¡Cuántas preguntas! y podemos hacernos aún más, afortunadamente ya tenemos un panorama más amplio de las diferen-

15. (Latín) *plus ultra*: Más allá.

tes experiencias de evaluar, comencemos a aplicarlas en el aula. Recordemos que no es obligarnos a ser de una forma que no encaje con nuestra personalidad pero tampoco es decir: “así soy, y qué”. Es explotar al máximo nuestras cualidades y trabajar en nuestras limitaciones.

Así como hemos dicho: *nosce te ipsum*,¹⁶ ahora conoce a tus alumnos y guíalos para que ellos se conozcan a sí mismos. ¿Cómo los puedo evaluar si no sé quiénes son? ¿Es importante saber sus nombres o ayuda en nada? Nuestra corta pero intensa experiencia nos hace afirmar que es necesario conocer sus nombres, aunque sean grupos de 30 alumnos o más, es factible. Existen muchas técnicas para lograrlo y los beneficios son enormes ¿Qué obtengo al conocerlos? Para empezar, simplificamos el trabajo de evaluar, ya tenemos la relación del rostro con el nombre, actitud, aptitud, calidad, etcétera. Así podemos fácil y rápidamente evaluar clase con clase su desempeño en el aula. Ya no son simples objetos con ojos y manos que tienen que hacer exclusivamente lo que se les indica, sin libertad de razonar, preguntar, opinar, debatir o equivocarse; sino seres humanos a los que hay que motivar a superarse, adquirir conocimientos, aptitudes y actitudes. Sin etiquetar, no hay que prejuizar porque esto sólo nos quita tiempo. Al conocerlos, les será difícil “engañarnos” con las típicas excusas y trucos de adolescentes, es orientarlos y darles la oportunidad de cambiar, y el que se quiten esos vicios o falta de ética que vienen arrastrando desde quién sabe cuanto tiempo atrás, y si no quieren el cambio, es su decisión, tampoco los podemos obligar. En conclusión, es importante evaluarlos clase con clase, valorando su esfuerzo, progreso y también, la adquisición de conocimientos y aptitudes.

Nuestros compañeros docentes ¿también los evalúo? Por lo menos hay que preguntarles sobre sus experiencias docentes, pedirles un consejo, una referencia, observarlos y analizar que puedo aprender y aprehender de ellos para mejorar mi carrera docente, lo que en sí viene siendo una evaluación. Es intercambiar ideas independientemente de su formación profesional, todos tenemos algo en común, ser docentes, la interdisciplina enriquece la perspectiva de cómo vemos las mismas cosas desde diferentes puntos de vista.

Tú me evalúas

Los alumnos hacen esto cada trimestre, en ocasiones intervienen factores de simpatía o antipatía, lo que obstaculiza una buena evaluación pero esto no es malo, nos da un parámetro y nos propicia a buscar estrategias para tra-

16. (Latín) *nosce te ipsum*: Conócete a ti mismo.

bajar día a día, no para agradar a los alumnos, sino para educarlos. Hay que enseñarles a ser objetivos, críticos, reflexivos, analíticos y participativos para que los comentarios de las encuestas sean justos, nos beneficien o no. Si predicamos con el ejemplo positivo y aplicamos los conocimientos y experiencias como las descritas hasta este momento, la valorización trimestral será efectiva. Nosotros también podemos intuir su forma de evaluarnos en el momento en que intentan cumplir o cumplen satisfactoriamente con los planteamientos del curso, del esfuerzo que emplean en superarse y en el mejoramiento de la calidad de la aplicación de los conocimientos, aptitudes y actitudes. Por lo tanto hay que preguntarnos: ¿qué me importa más, que me evalúen satisfactoriamente en las encuestas? o ¿qué se desarrollen según las expectativas del curso? Con la evaluación diaria podemos verificar este desarrollo y reflexionar nosotros mismos en nuestro buen desempeño docente.

También importa la evaluación de gente que nos pueda aconsejar, guiar o recomendar soluciones ¿cómo podremos lograrlo? Podría ser volver al “yo me evalúo” y buscar a especialistas, colegas o cursos de capacitación que consideremos que tendrán enseñanzas certeras, en donde recibamos consejos sin recejo. Afortunadamente contamos con muchas personas y cursos de este tipo.

Nosotros nos evaluamos

¿Por qué evaluarnos? ¿Cómo lo podemos hacer? ¿En qué nos beneficia? Ya se ha mencionado la riqueza que tiene el evaluarme, evaluarlos y que me evalúen, ahora sería conveniente compartir los resultados y escuchar las de nuestros colegas. El comunicar a los demás la diversidad de perspectivas de evaluar para superarnos, es una buena forma de empezar a mejorar, sobre todo en lo que tengamos duda, desconocimiento o simplemente porque queramos confirmar una idea o queramos una opinión constructiva. No es contar mi vida a todo el mundo, simplemente es compartir la forma en que aplicamos en el aula una experiencia de cambio con algún proceso de evaluación como el sugerido en esta ponencia. Este tipo de acciones acrecentarán nuestros conocimientos y experiencia de vida; nos motivará a participar más activamente en nuestras actividades departamentales, de área y dentro de los colectivos de docencia; nos ayudará a crear estrategias para solucionar los problemas que se presentan en cada una de nuestras actividades, evaluando las fortalezas y debilidades de lo que nos atañe y así dar como beneficio el mejorar tanto individualmente como en equipo, creando como resultado un cambio positivo para generar una Sociedad del Conocimiento.

¿Cómo enseñar el diseño bidimensional?

Un ejemplo como propuesta de cambio

Qué mejor forma de predicar, que con el ejemplo, así que nuestra decisión es compartir los resultados de la reflexión al evaluar a partir de diferentes perspectivas, tomando como ejemplo el panorama de la enseñanza de la asignatura de Diseño Bidimensional o Lenguaje Básico, dentro del Tronco Común, con la seguridad que muchos aspectos aquí mencionados se pueden adaptar a cualquier materia.

No pretendemos hacer alarde de nuestra experiencia profesional o docente, ni hacer un recuento de los profesores que trascendieron en nuestras vidas, ni relatos de pláticas con los colegas, etcétera. Tampoco haremos un resumen de los objetivos generales y del contenido sintético de la UEA; y menos un análisis epistemológico del diseño bidimensional. Por lo que simplemente mencionaremos la forma como evaluamos en la materia, como ejemplo del resultado de ejecutarlo desde diferentes perspectivas.

Algo muy importante que no se puede dejar de señalar es tener presente de que al impartir asignaturas en el Tronco Común, también tenemos el compromiso de dar las bases para que el alumno se integre satisfactoriamente al tronco específico de la carrera de su elección, en donde buena cantidad de alumnos llegan con el problema de no saber hacer una composición, o dicho de otra forma, *no saben diseñar*. Por ese motivo pretendemos atacar este problema sin dejar de lado el contenido del plan de estudios.

También hay que mencionar que para impartir materias del Tronco Común, tenemos la responsabilidad de ampliar nuestro panorama hacia la perspectiva del diseño en general, por lo que incluimos ejemplos aplicables para el diseño arquitectónico, industrial y gráfico. Lo que importa de nuestra especialidad dentro del diseño es saber encontrar las semejanzas y diferencias, por lo que hay que empezar a dar esa visualización al alumno; es ir encaminándolo hacia su vocación, ya sea para que la reafirme, o descubra otra opción dentro del diseño mismo, o simplemente reconozca que éste no es su camino. En sí, el común de diseñar es que al expresarlo visualmente, nos dé la esencia de algo el cual no sólo debe ser agradable, sino que cumpla con un propósito: que sea factible su elaboración, costo, distribución, y que sea funcional para el o los usuarios. Esto incluye a todas las carreras del diseño y por esta razón en el proceso de enseñanza del diseño bidimensional en el Tronco Común no debemos estancar la enseñanza hacia nuestra carrera profesional, pero sí hay que darles las bases del conocimiento y experimentación del lenguaje básico, de la sintaxis de la

imagen para que paso a paso empiecen a diseñar de una forma agradable, creativa y con calidad. Es encontrar la importancia de la interdisciplina y vincular los conocimientos con la teoría, metodología, tecnología, experimentación y ejecución; por lo que dentro de nuestra asignatura constantemente estamos preguntando al alumno lo que están aprendiendo en las demás asignaturas y los invitamos a que lo retomen y apliquen en la nuestra. También es entender y emprender el desarrollo del curso paso a paso, para ejercer el proceso de aprendizaje escalón por escalón y así, con paciencia, cultivaremos la maduración del estudiante, para que poco a poco abandone las muletas que limitan su formación como ser humano y futuro profesionalista.

Así pues, empezamos por estructurar la carta temática con base en los requerimientos estipulados en el Programa de Estudios relativos a la UEA señalada. El proceso de elaboración de dicha carta con anticipación nos ayuda a organizarnos en cuanto a la valorización de temas a tratar y tiempo de dedicación de cada uno, tomando en cuenta que cada grupo de alumnos se desarrolla de diferente manera, cada trimestre es distinto y, por lo tanto, rico en experiencias, por lo que surge la necesidad de visualizar o planear posibles estrategias creativas para los momentos precisos. Como ejemplo particular, dentro de la experiencia en docencia del diseño bidimensional, se desarrollan tres cartas temáticas o estrategias de trabajo:

- Una para los alumnos en la cual se mencionan los requerimientos habituales como son: objetivos generales y específicos, criterios de evaluación, contenido sintético, premios al esfuerzo, temario y bibliografía.¹⁷
- Otra para el área administrativa, en donde aparte de los requerimientos habituales, se especifica día a día los temas y subtemas a tratar.
- Y una última para uso exclusivo del profesor, en donde se detallan los temas y subtemas con la bibliografía consultada para su comprensión; ejercicios a elaborar en clase; tareas en casa; material a solicitar; material didáctico; visitas a museos, exposiciones o lugares de interés; y posibles ejercicios o ejemplos extras a tratar.

17. Es diseñar mecanismos de motivación como recompensa al esfuerzo, o reprimenda a la flojera. A manera de ejemplo, consideramos para la calificación final: 1 punto extra si trabajó más de lo solicitado, con calidad y entusiasmo durante el trimestre. 0 punto extra si trabajó normal durante el trimestre. Menos 1 punto si no se esforzó y/o sin calidad en sus trabajos y/o sin entusiasmo durante el trimestre.

Es una forma de tener contemplados diferentes escenarios, pero conscientes de que es una simple aproximación con sus posibles estrategias, donde la creatividad, junto con el dominio del conocimiento, siempre serán las herramientas más útiles para llevar a bien la impartición de un curso, sobre todo en asignaturas como son las del diseño operativo.

Una forma efectiva para empezar a evaluar al alumno desde el primer día de clases es, como ya se había mencionado, conocerlos. Existen diferentes dinámicas de grupo para lograrlo y resultan efectivas debido a que dan integración del alumno hacia sus compañeros y hacia su profesor, creando un ambiente de cordialidad y respeto y, por lo tanto, la identificación del alumno como seres humanos con aptitudes, actitudes y conocimientos a diferente nivel, permitiendo la factibilidad de evaluarlos clase con clase. Es importante aclarar que este tipo de evaluación no se muestra al alumno como una calificación, aunque al final del curso se transforma en esto; es un proceso de evaluar día a día para indicar al estudiante sus avances o retrocesos para así ofrecer una orientación dirigida a que no flaqueen y mejoren. Pensamos que es bueno que tengan la certeza de que estamos valorando su esfuerzo, dedicación, aptitud, actitud, etcétera, pero también se les invita a que ellos se autoevalúen, que sean conscientes de que al trabajar según lo aquí indicado, tendrán un buen desarrollo en la asignatura y como pago a su esfuerzo, una buena calificación al final del trimestre.

También existen diferentes ejercicios de exploración creativa y/o de aptitudes dentro del diseño, al ejecutarlos desde el primer día, nos permiten empezar con una evaluación objetiva de dichas capacidades y el diseño de estrategias para solucionar problemas.

Dentro del desarrollo del curso uno de nuestros objetivos principales es que apliquen en una composición los conocimientos referentes al diseño bidimensional. Para esto se les entrega desde el primer día de clases un resumen de lecturas referentes a los diferentes temas a tratar y, según nuestra estrategia de trabajo, se va indicando con anticipación el día de entrega de cada uno con los requerimientos de los ejercicios. El propósito de éstos es que aprendan a identificar un problema (en este caso la comprensión del tema por medio de la lectura) y que lo interpreten por medio de la composición utilizando como herramienta el dibujo, enfatizando que no es un resumen sino una aplicación creativa.¹⁸ Cuando se entrega el trabajo del te-

18. Otro propósito es fomentar la lectura y su comprensión. Contribuyendo con ello a solucionar un grave problema que se padece en el país.

ma solicitado, se empieza con la discusión de éste, propiciando la participación y la crítica, en donde el profesor valorará si el aprendizaje fue el esperado, y si no, se presentan opciones para la buena asimilación del conocimiento. Después aplicamos dichos conocimientos según los requerimientos o problemas a solucionar indicados por el profesor, aportando técnicas de elaboración y/o puliendo las que ya ha experimentado el alumno, resaltando la importancia del dominio de éstas como herramienta para transmitir el mensaje correctamente. Concluimos con otra evaluación en grupo de los trabajos desarrollados durante la sesión, en donde los alumnos expresan sus impresiones de éstos en general; para que posteriormente cada uno explique el proceso de realización, la aplicación de conocimientos, los problemas detectados en el proceso y el significado que quisieron dar a su diseño, remarcando al alumno la trascendencia de este punto para que el mensaje del diseño no quede vacío. Por último se señalan los puntos de vista del profesor.

Al empezar la siguiente clase, retomamos el tema o temas vistos en la sesión anterior a manera de confirmación y retención del conocimiento.

Cuando los alumnos ya han adquirido y experimentado los conocimientos del tema a tratar, se propone a que hagan una composición en donde apliquen dichas experiencias y que lo enfoquen hacia la carrera de su elección. Este proceso se repite hasta el final del curso. También se intercalan dentro del trimestre 2 ó 3 problemas específicos a solucionar en equipo, los cuales deben desarrollarse en clase, con el fin de que aprendan a trabajar en conjunto, y así asimilen conocimientos de sus compañeros y, por lo tanto, detecten la importancia de la interdisciplina.

Como rectificación de la comprensión de los conocimientos y su aplicación, se solicitan dos trabajos finales en donde el primero es una composición ordenada y otra libre, siempre insistiendo en que el concepto del diseño sea relacionado con sus carreras.

Todos los trabajos son evaluados, en especial los trabajos de comprensión de lectura y composición, en donde con frecuencia incluimos por escrito comentarios de lo bueno y lo aún deficiente dentro de éstas, sugiriendo estrategias y/o ejemplos para mejorarla. Son palabras que no se las lleva el viento y hemos notado que es una forma de motivar al alumno a superarse, de tomar en cuenta dichas acotaciones, de sentir que son sujetos, no objetos. Los educandos esperan con anhelo dichas acotaciones, sienten que ellos son importantes para el profesor y notan el conocimiento que se les tiene como seres humanos y futuros profesionistas. Es encaminarlos hacia la autoevaluación a partir de la valorización de su profesor.

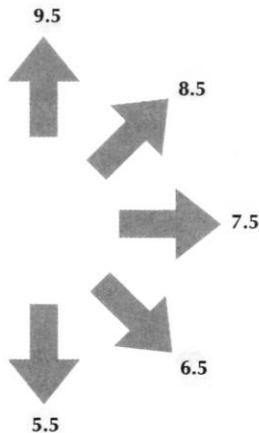
Pero ¿cómo registro estas evaluaciones? ¿Qué voy a valorar? Dentro de nuestra forma de organizarnos, que no quiere decir que sea la única pero sí la que nos está funcionando, diseñamos diferentes formatos de acuerdo a la forma de impartir la asignatura. En nuestro caso específico, tenemos cuatro diferentes:

Asistencia. Que contiene los datos: nombre, días de clases y carrera a cursar de cada alumno.

Ejercicios diarios. Con los mismos datos que el formato de asistencia pero considerando la aplicación del conocimiento, el esfuerzo por realizar sus ejercicios, creatividad, solución de problemas, participación, etcétera.

Ejercicios de composición y/o ejecución. También con los mismos datos que en los ejercicios diarios pero señalando únicamente los días en que se evaluará el ejercicio de aplicación, en donde añadimos el evaluar la calidad de ejecución. En este formato incluimos la evaluación de los trabajos finales.

Desempeño diario. En donde el esfuerzo, participación y actitud son los principales puntos a evaluar.



Las anotaciones de las evaluaciones se hacen dentro de nuestro curso por medio de flechas, éstas son las que mostramos a los alumnos para que visualicen sus avances o retrocesos. Para la evaluación final, dichas flechas se transforman en calificación.

Hasta aquí hemos presentado el proceso que seguimos para evaluar desde diferentes perspectivas al impartir la asignatura del diseño bidimensional dentro del Tronco Común de la División de CyAD. Podemos concluir que la evaluación en la docencia, junto con la calidad y la innovación, es una vía constante para la formación de los alumnos y del profesor mismo. Es una estrategia para mejorar y conseguir el cambio hacia una Sociedad del

Conocimiento, utilizando las herramientas de la imaginación, el ingenio, la habilidad creativa y la experiencia de cada uno de los responsables.

Para finalizar quisiera agradecer a los profesores que han trascendido en mí durante todo mi camino educativo: a los de educación básica, media y media superior que incrustaron en mí los valores como ser humano; a los de la licenciatura, que forjaron mi vocación profesional; a los maestros de la especialidad y la maestría que me encaminaron hacia mi profesión docente, que aún me siguen guiando, enseñando y fortaleciendo como ser humano, profesionista e investigadora; y a todas las personas, colegas y profesores que me han brindado un consejo, una enseñanza o una crítica constructiva. Gracias a todos y cada uno de ellos, el proceso de evaluarme, evaluarlos y evaluarnos se expresó “hoy” en esta ponencia, esperando que nuestro “mañana” sea aún mejor.

Bibliografía

- AMOROSO, Nicolás (1993). *El acto de crear*. México: UAM-Azc.
- BLOCH, Marc (1984). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La educación profesional en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, 2000. Página electrónica www.anui.es.mx
- LEPETIT, Barnard (1996). *Las ciudades en la Francia moderna*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora. Edit. Hugo Vargas Comsille.
- LIRA, Carlos (2002). “La historia: instrumento clave para evaluar la arquitectura y la ciudad”. Consuelo Córdoba, Julieta González, Judith Nasser, Jorge Ortiz, Alfonso Zamora (Coords.) en *Evaluación del Diseño*. México: UAM-Azc.
- TUDELA, Fernando (1985). *Conocimiento y diseño*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- WONG, Wucius (2001). *Fundamentos del diseño*. México: G. Gilli.

Bibliografía recomendada

- ABOITES, Hugo (2003). *Las nuevas políticas generales y operacionales. Su impacto en el modelo UAM de docencia y en los trabajadores académicos*. Serie Universidad, Trabajo y Democracia. SITUAM.
- BARNARD, Juan Antonio (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Editorial Bruno.
- CLARK, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, UAM-Azc.
- DIDRIKSSON, Axel (1997). “La universidad innovadora. Una estrategia para el cambio de las universidades mexicanas en los noventa”. En *La identidad en la educación superior*, Guillermo Villaseñor (Coord.). México: CESU UNAM/Universidad Autónoma de Querétaro/UAM Xochimilco.

- LEVY, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en América Latina. Desafíos privados al predominio público*. México: Editorial Porrúa/FLACSO/ CESU-UNAM.
- MCLAREN, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI editores/ UNAM.
- MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

ELÍAS HUAMÁN

Reflexiones acerca de la evaluación del proyecto arquitectónico

en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño
de la vivienda

El presente trabajo aborda de manera general algunas reflexiones sobre la evaluación del proyecto arquitectónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño de la vivienda, mediante un análisis crítico del programa escolar de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD), Universidad Autónoma Metropolitana/Unidad Azcapotzalco. Algunas observaciones se harán respecto al soporte metodológico de la Unidad Enseñanza Aprendizaje (UEA), Metodología de Diseño Arquitectónico I, denominado Eslabón Metodológico IV, y otras sobre el soporte operativo de la UEA Diseño Arquitectónico II, llamado Eslabón Operativo V; ambos correspondientes al Plan de Estudios de la Licenciatura en Arquitectura.

Conceptos preliminares

Con frecuencia la evaluación de cualquier proyecto arquitectónico suele descansar en una “conceptualización” peculiar, ya que cada “evaluador” utiliza el término de acuerdo a sus propios “conceptos”, a veces impregnados de dogmas y otras veces, muy pocas, transparentes. Mas ¿cómo evaluar el concepto arquitectónico?

El concepto arquitectónico tiene que ver con el concepto de espacio, que en su significado más amplio está relacionado con la cualidad de extensión de la realidad. Para la arquitectura, el concepto de espacio está restringido al medio o escenario contextual en que se sitúan los objetos. Los arquitectos hablan de masa cuando se refieren al espacio ocupado por los objetos sólidos, dado que existe una complementaridad entre masa y espacio donde lo limitante es la superficie. Y dicha superficie, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, constituye el punto de partida

de la percepción, tanto del profesor como del estudiante, ya que a partir de ella se infiere la existencia de la masa latente que hay detrás, así como el espacio que está delante o la rodea. Aquí la percepción es, por tanto, una percepción de superficies y por medio de ellas, de las formas.

Si para definir los objetos la superficie se organiza en una forma, se concluirá que no sólo los objetos-masa tienen forma, sino que también la tienen los objetos-espacio, tales como una cueva o una habitación. La percepción del espacio se realiza, por tanto, a través de los objetos y de su forma.¹

Y esta percepción tiene que ver con la generación de ideas, en el que alguna idea posteriormente regirá al resto, fase que puede denominarse conceptualización en el proceso del diseño, por su vital importancia en la concepción del proyecto arquitectónico. El hecho de conceptualizar implica crear, traducir o apropiarse de un concepto, fundamento de toda técnica, método, modelo, paradigma, corriente o pensamiento arquitectónico.

Ahora bien, existen varios enunciados acerca del concepto que, tomados en conjunto, pueden dar una idea de lo que es, por ejemplo:

1. Una idea principal generalizada.
2. Un brote que posteriormente se ampliará y explicará en detalle.
3. Un marco de referencias embrionario, que servirá para manejar la compleja riqueza que vendrá después.
4. Una idea acerca de la forma, que surge al analizar los problemas.
5. Una imagen mental surgida de la situación existente en el proyecto.
6. Una estrategia para pasar de las necesidades del proyecto a la solución expresada en el edificio.
7. Un conjunto rudimentario de tácticas para continuar con el proyecto.
8. *La gramática preliminar que permitirá elaborar los principales aspectos del proyecto.*
9. *Las primeras ideas del arquitecto acerca de la morfología del edificio".²*

De este listado se pueden resaltar las dos últimas, por su mejor pertinencia con las acciones en el proceso evaluativo del diseño, en este sentido ¿cuáles son elementos esenciales de esa gramática? ¿Cómo se elabora la

1. Burga, Jorge, *Del espacio a la forma*, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Ingeniería, Lima, Perú, 1987, p. 19.
2. White, Edward T., *Manual de conceptos de formas arquitectónicas*, Trillas, México, 1995, p. 13.

idea generatriz de una forma? Estas cuestiones, gracias a cierto oscurantismo escolar, usualmente se pasan por alto.

Sin embargo, tanto en la práctica como en la enseñanza arquitectónica se exige manejar conceptos, y rara vez se los enseña, y mucho menos a evaluarlos. Lo común es que el alumno los aprenda periféricamente, es decir, por partes, como residuo de las experiencias adquiridas al estudiar los proyectos que haya manejado,³ de lugares poco conocidos como prototipo, sin tener una idea global del concepto, generándose en consecuencia tanto un desconocimiento de la traducción del concepto a espacio y forma, como de la evaluación del proceso de esta traducción, adoleciendo finalmente del proceso de un lenguaje comunicante. Y entonces, ¿cómo evaluar algo que ni siquiera se tiene claro?, en ambientes donde se asocia al concepto con un proceso mental intrincado, asociado a una especie de “secreto profesional” cuya actitud paternalista generalmente cuestiona la posición del estudiante, imponiendo productos del “secreto” y no desentrañando su proceso conceptual, inhibiendo de esta manera la plena comunicación en la relación enseñanza aprendizaje de los talleres de diseño.

Esta cuestión evaluativa cobra relevancia cuando se revisan los planes y programas de escuelas de arquitectura del medio, que enfatizan en la obtención del producto arquitectónico sobre creencias conceptuales abstractas, sin tomar en cuenta el proceso evaluativo permanente y transparente del diseño en todas sus fases.

La evaluación del concepto en el diseño va más allá del mero juicio instructivo y calificativo (estimar, apreciar, calcular, señalar el valor de algo) que se da sobre una cosa, persona o situación. Es necesaria la intercomunicación en la unidad de enseñanza-aprendizaje, para que ese juicio estimule el desarrollo del proyecto de diseño, en una evidencia evolutiva y constatable tanto para el profesor como para el alumno.

Evaluar sólo los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos y no de los profesores, no coadyuva a un buen desarrollo del proceso evaluativo del diseño. Urge superar la evaluación educativa tradicional. Para ello es necesario dejar atrás los mecanismos unilaterales de evaluación, pues la experiencia ha demostrado que llevar a cabo juicios paternalistas acerca del avance y progreso de cada estudiante, inhibe el crecimiento de la capacidad creativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el diseño.

3. *Ibid.*, p. 5.

La evaluación cumple una función legitimadora de la ideología en las sociedades modernas, al proporcionar un mecanismo por el cual se hacen juicios sobre el mérito (siempre difícil y útil), al mismo tiempo que ayuda a definir el idéntico concepto de mérito en las sociedades modernas. Los buenos resultados académicos se aceptan como un indicador de las habilidades que permitirán a un individuo progresar y tener éxito en una sociedad que a su vez seleccionará a aquellos que contribuirán más en ella, en términos de liderazgo social y económico. Por ello puede argumentarse que históricamente la evaluación educacional se ha desarrollado, más por razones sociales que educacionales, para facilitar la selección social y económica y no tanto por motivos educacionales propiamente dichos. Recientemente los fines de la evaluación juzgan tanto el proceso de aprendizaje como los logros de los estudiantes. En este sentido, una diferencia fundamental con respecto al término tradicional de los exámenes —prueba fijada en un tiempo y muy controlada— es la evaluación continua, que se realiza con otro tipo de medios, entre los que se incluye el conjunto de tareas realizadas por el estudiante durante el curso. Así, la evaluación se realiza generalmente para obtener una información más global y envolvente de las actividades que la simple y puntual referencia de los papeles escritos en el momento de un examen.⁴

En este contexto el caso de los planes y programas de la Carrera de Arquitectura de la UAM-Azc., nos plantea el reto de concientización del problema y solución al mismo, a través de análisis críticos como el que a continuación se expone para el tema del diseño de la vivienda.

El Programa de Estudios para el tema vivienda

El análisis que se presenta está basado en el Plan de Estudios y Programas de las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje de la Licenciatura en Arquitectura vigente, aprobada por el Consejo Divisional el 16 de junio de 1994, y presentada al Colegio Académico en su sesión 144.

En este Plan la Unidad Enseñanza Aprendizaje (UEA) —Metodología de Diseño Arquitectónico I— Eslabón Metodológico (EM) cuyo tema es vivienda, corresponde al IV módulo y se relaciona operativamente con el V Módulo (EO).

La estructura del Plan mencionado tiene tres niveles: el primero denominado Tronco General (módulos I, II, III), el segundo Tronco Básico

4. Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta 2003. 1993-2002 Microsoft Corporation.

Profesional (módulos IV, V, VI, VII, VIII y IX), y el tercer nivel, Área de Concentración (módulos X, XI y XII).⁵

La UEAs que nos interesan reflexionar se ubican en el Tronco Básico Profesional del IV y V trimestres. El objetivo general de ambos toma como referencia el Modelo General de Diseño de la División, y a partir de la comprensión de su metodología para el desarrollo de sus diferentes fases, el alumno analizará un caso en el ámbito de una cultura tradicional con el fin de definir un problema prioritario respecto al diseño de la vivienda. El contenido del programa de estudios gira en torno a la elaboración de un programa arquitectónico, la integración de un esquema de funcionamiento, la definición del área o terreno y el estudio de edificaciones análogas. Y en el Operativo, a partir del análisis anterior, el estudiante proyectará un proceso de diseño arquitectónico para un ejemplo particular y en un ámbito de cultura tradicional de nuestro país, y evaluará un espacio arquitectónico atendiendo a condiciones climáticas determinadas. Así mismo la modalidad de conducción de estas UEAs están sustentadas en exposiciones plenarias del docente asociada a técnicas grupales de discusión con los alumnos, la investigación documental y la realización de tres proyectos arquitectónicos con apoyo y asesoría docente.⁶

Acerca del Eslabón Metodológico IV

El análisis crítico del Programa del Eslabón Metodológico IV, pretende abordar dos aspectos que parecen no estar suficientemente claros y concordantes con el estado del conocimiento actual respecto al modelo general del proceso de diseño de CyAD, y estos son:

- a. El Modelo General de Diseño a partir de su comprensión metodológica en el tema de vivienda.
- b. El ámbito de cultura tradicional en la definición del problema relativo al diseño de la vivienda.

En cuanto al primer punto, el Modelo General del Proceso de Diseño considera en sus secuencias cuatro marcos interactivos: operativo, teórico, metodológico y tecnológico.

5. CyAD, UAM-Azc. Plan de Estudios y Programas de la Unidades de Enseñanza-Aprendizaje de la Licenciatura de Arquitectura, 1994, pp. 1-8.

6. *Ibid.*, Programa de Estudios, IV y V Trimestres.

...el Marco Operativo del Diseño establecerá su relación en una estadía multidisciplinaria y eslabonamiento con un Marco Metodológico General del que forma parte cualquier tema de cualquier campo del diseño: siguiendo el ejemplo de la habitación y éste formando parte del problema general de vivienda, concurriríamos como diseñadores de la habitación y su contexto, en una estadía multidisciplinaria, al marco Metodológico General, *aportando lo siguiente, pero también buscando la aportación de las otras disciplinas en esta estadía multidisciplinaria:*

- *La presencia clara y precisa de lo que es el proceso del diseño (nuestra metodología para formalizar los requerimientos de diseño), el Modelo General del Proceso de Diseño.*

- *Conocer y jerarquizar los requerimientos del usuario: educación, alimentación, salud, vestido, habitación, trabajo y recreación.*

- *Adecuación de las actividades al medio físico: natural y artificial.*

- *Evaluación del diseño en el tiempo.*

- *Vista retrospectiva del proceso del diseño de obras arquitectónicas (u otros diseños) realizadas sobre el tema.*

- *Aspectos normativos y legales del diseño: usuario individual-colectivo, y ámbito físico natural-artificial.*

- *Métodos y sistemas para conocer: usuario y ámbito físico.*

- *La presencia de la computación como instrumento importante en la actualidad para manejar las variables y constantes del diseño del tema.*

Igual que en el marco teórico general, en este marco metodológico trataríamos de enriquecer el diseño buscando en una estadía multidisciplinaria:

- *Métodos y sistemas para conocer, dialogar, estudiar e investigar al usuario (sociología, antropología, historia...).*

- *Sistema para organizar información existente.*

- *Metodologías para conocer el medio físico natural (ecológico humano y natural, geografía, biología, ingeniería ambiental).*

- *Metodologías para conocer el medio físico artificial (urbanismo, planeación).*

- *Métodos, sistemas y técnicas de las ingenierías, para la edificación, para la educación, para la adecuación al medio ambiente natural, para uso de energéticos, de la ingeniería ambiental.*

- *Técnicas y sistemas de administración y financiamiento.*

- *Aspectos legales y normativos.*

- *La Constitución Mexicana. La reglamentación en aquellos aspectos que nos atañen.*

- *Plan Nacional de Vivienda.*

- *Planes regionales estatales y municipales de vivienda.*

- Normas y reglamentos de vivienda, DDF, Fovissste, Infonavit, Seguro Social.
- La relación y aplicación de sistemas y programas de computación para la actividad del diseño...⁷

Al analizar los párrafos de la cita anterior que están en letras redondas, se puede vislumbrar una intención multidisciplinaria —a pesar de que condensa el abanico de posibilidades disciplinarias e interdisciplinarias—, donde la labor metodológica en el proceso consistiría en señalar las operaciones requeridas para lograr un resultado en la evaluación de los datos. También se nota la carencia de una propuesta sólida de relación entre los diferentes métodos disciplinarios que manifiesta el modelo general mencionado.

Es claro que la evaluación constante resulta de la interrelación del cuerpo de conocimientos (marco teórico) en los que el diseñador se apoya para fijar criterios sobre la totalidad del problema y los datos de la realidad concreta donde está enclavado el problema. También es claro que la complejidad del acto de diseño consiste en la interrelación, interpretación y respuesta productiva sobre esos datos. Ya que dentro de este cuerpo de conocimientos de la metodología están incluidos todos los métodos conocidos, desde aquellos que aclaran explícitamente todas las operaciones, y que se les denominan “cajas claras”, hasta aquellos que siguen una secuencia intuitiva e implícita, llamados “cajas negras”.⁸

Pero lo que no está concreto dentro de este modelo general, es el desarrollo de una metodología integral que pretenda establecer *un puente* comunicativo entre estas dos “cajas”. Pues no se puede pretender aclarar y hacer explícitas todas las fases, secuencias y las diferentes operaciones relacionadas dentro de un mismo acto de diseño. Hay fases, secuencias y operaciones que pertenecen a una fenomenología propia del diseñador impactado por un problema de diseño. Y hay fases, secuencias y operaciones que están allí esperando ser desentrañadas, como es el caso de la *comunicación*. Es decir, la metodología del Modelo General del Proceso de Diseño parece enfatizar sólo aquellos aspectos que llevan a definir la función del edificio final, como si los objetos arquitectónicos, en este caso la vivienda,

7. Gutiérrez, Martín y De Hoyos, Gilberto. *Cuarta Área del Conocimiento*, CyAD, UAM-Azc., 1986, pp. 150-157 (resaltados del autor en letras redondas).
8. Gutiérrez, Martín y Sánchez de Antuñano, Jorge, “Modelo General del Proceso de Diseño CYAD-UAM Azcapotzalco”, en *Contra un diseño dependiente*, Edicol, México, 1977, p. 100.

no comunicaran nada. ¿Cómo establecer una interrelación, una interpretación, y una respuesta productiva del hecho arquitectónico: vivienda, sino se observa su sentido comunicativo?

En este sentido la arquitectura que surge del Modelo referido, aun siendo su metodología diferente al medio, constituiría un reto particular para diferenciarse mejor: evolucionar y expresar su lenguaje propio. Porque parece ser que la mayoría de nuestros objetos arquitectónicos habitacionales actuales comunican poco o no comunican; porque probablemente su concepción estuvo centrada en la preeminencia de la función. No se han ideado para comunicar, sino que simplemente funcionan. Son objetos vacíos, *sin alma* e incompletos que muchas veces terminan siendo evaluados y modificados drásticamente por sus usuarios. Un ejemplo ilustrativo de ello se da en la acción de las familias de los desarrollos habitacionales, que suelen cambiar mayormente las características de sus viviendas, muchas veces totalmente, buscando una mayor comunicación con sus propios hábitat.

Respecto al segundo aspecto del presente análisis crítico, después de la discusión mencionada, resulta contradictorio que todavía en el programa de estudios se señale la definición del problema relativo al diseño de vivienda, en un *ámbito de cultura tradicional*, y no se ofrezca al estudiante las herramientas necesarias para identificar el sentido comunicativo de la vivienda en este ámbito.

La consideración fenomenológica de la relación del hombre con los objetos arquitectónicos señala que, comúnmente, aquél experimenta la arquitectura como comunicación, al mismo tiempo que se percata de su funcionalidad⁹ en la historia. La transmisión de lo tradicional está justamente en el significado del objeto arquitectónico.

Acerca del Eslabón Operativo V

Los aspectos a y b desarrollados en el apartado anterior se reflejan en la definición del objeto de diseño, pero qué definir sin la visualización completa del método, el concepto y su evaluación. Ya que hablar del sentido de la vivienda en México en un ámbito de cultura tradicional o moderna, nos lleva a iniciar con el tema de habitación y su significado actual en la actividad del diseño arquitectónico.

9. Eco, Umberto, "Función y Signo: la semiótica de la arquitectura", en Geoffrey, et al., *El lenguaje de la arquitectura*, Limusa, México, 1991, p. 28.

Al respecto hay suficientes premisas para la elaboración de un programa más completo en el Operativo V, pues su tema forma parte necesariamente del problema general de vivienda, cuyo conocimiento, estudio y planteamiento proporcione posibles soluciones, y como ya vimos corresponde a muchas disciplinas, entre ellas, el diseño. Al definir y tratar de configurar el marco conceptual del problema de la vivienda, concurrimos como diseñadores de la habitación y su contexto en una estadía interdisciplinaria y aportaríamos a dicho marco conceptual general lo siguiente:

1. Definición de la necesidad del conocimiento del ámbito cultural del que forma parte el problema de la vivienda a tratar.
2. Definir la necesidad de conocer los dos pilares fundamentales de este ámbito cultural: el usuario individual-colectivo, y su ámbito físico, natural-artificial.
3. La presencia y definición de los factores condicionantes de la vivienda: sociales, económicos, políticos y culturales.
4. Las experiencias y resultados que sobre el tema tenemos y nuestra participación.
5. La presencia de valores y conceptos de nuestra profesión. Valor: utilitario, económico, cultural, lógico, ecológico, social y formal (estético); conceptos: humanos, estéticos y tecnológicos.
6. Jerarquía de requerimientos de la vivienda, dentro de las necesidades del usuario individual colectivo: alimentación, educación, salud, vivienda, trabajo, recreación, factibilidad de soluciones.¹⁰

Sin embargo, particularmente en el Programa de Estudios dentro de los objetivos específicos se señala que el alumno:

- *Analizará comparativamente los requerimientos básicos de espacios habitacionales de pequeños grupos familiares.*
- *A partir del análisis anterior proyectará un proceso de diseño arquitectónico para un ejemplo particular, en el ámbito de cultura tradicional en nuestro país.*
- *Evaluará un espacio arquitectónico atendiendo a condiciones climáticas determinadas.*
- *El cumplimiento del objetivo anterior le permitirá diseñar espacios arquitectónicos como alternativas de solución a diversas condiciones climáticas.*¹¹

10. Gutiérrez, Martín, *op. cit.*, pp. 148-150.

11. Programa de Estudios CyAD, UAM-Azc., *op. cit.*

Por lo tanto se nota que el programa del Operativo V alude únicamente a un factor, es decir, a la evaluación en cuanto a las condiciones climáticas del espacio arquitectónico, sin especificar sus mecanismos. Quedando huérfanos los otros aspectos importantes como es el ámbito de cultura tradicional en nuestro país.

En consecuencia, lo que no se tiene son las relaciones identificadas en su totalidad y suficientemente claras en todos los puntos mencionados, incluyendo los factores de evaluación, así como de herramientas de medición, manejo y control del proceso evaluativo, donde el estudiante y el profesor den cuenta de cómo se van traduciendo los conceptos a formas y espacios en el diseño de la vivienda, y de las limitaciones y aciertos del desarrollo del proyecto arquitectónico, para de esta manera prever futuras implicaciones de las propuestas formales y funcionales del diseño.

Conclusiones

En términos generales la evaluación del proceso de diseño, aún hoy en día, carece de suficientes elementos teóricos de exploración, trabajo que nos corresponde realizar como docentes de diseño arquitectónico, para de esta manera proponer suficientes instrumentos de evaluación del proceso de diseño, es decir, ofrecer mecanismos capaces de evaluar eficientemente todas las etapas del proceso de la traducción del concepto del espacio a la forma, en los programas de estudios respectivos a cada área.

Ante las limitaciones que presenta el Modelo General del Proceso del Diseño en la relación metodológica de las diferentes disciplinas, probablemente haya necesidad de buscar métodos que unan métodos. Al respecto quizá resulte saludable comparar experiencias con el sistema de CyAD UAM-Xochimilco, pues en este sistema se plantean los programas basados en el desarrollo didáctico por niveles *horizontales* de los *objetos de transformación* (Materia de diseño) e interrogantes sobre el mismo, donde se conjugan ciencia, arte y técnica.

Respecto a la metodología del diseño de la vivienda, que al igual que otras disciplinas está en redefinición ante los nuevos paradigmas, atraviesa por un periodo de revisión. El Modelo General del Diseño analizado no es la excepción. Hoy por hoy es importante concebir a la vivienda no sólo como un bien de consumo, ya que ella reviste para el hombre un significado que va más allá del cumplimiento esquemático de sus funciones. La casa es probablemente la que más significados provea al hombre. Por ello, además de las exigencias funcionales, debe verse también con el mismo enfoque de

la comunicación, es decir, ligar al comportamiento expresivo del modo de uso del espacio habitacional, el significado simbólico del espacio mismo.

La vivienda continúa ocupando la mayor área de la ciudad. Muchos elementos hacen pensar en el necesario cambio de los métodos, por ejemplo, la movilidad de la población, la evolución de la familia, nuevos tipos de configuración familiar, la permanencia reducida de la familia en una misma casa, el avance tecnológico y la globalización, etcétera.

La vivienda debe analizarse, programarse y proyectarse como un sistema. Además de lo propuesto por el Modelo General del Proceso de Diseño, el programa debe contemplar el estudio y evaluación de los signos y códigos del espacio habitacional: "El arquitecto, mientras mira hacia afuera a buscar el código de la arquitectura, debe al mismo tiempo disponer sus formas significativas de manera que sigan siendo pertinentes, con base en diversos códigos de lectura".¹²

En resumen, deben comunicarse, alimentarse y retroalimentarse profesores y estudiantes respecto a sus progresos y el modo de alcanzar los objetivos adecuados en cada UEA. La situación correcta está relacionada con varias propuestas de evaluación que son defendibles e interactuables en función de los diferentes métodos didácticos y según los momentos; en cualquier caso, el equilibrio evaluador requiere una pluralidad de planteamientos.

Bibliografía

- BURGA, Jorge (1987). *Del espacio a la forma*. Lima: Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Ingeniería.
- WHITE, Edward T. (1995). *Manual de conceptos de formas arquitectónicas*. México: Ed. Trillas.
- BIBLIOTECA de Consulta Microsoft® (2003). *Encarta®*, U.S.A.: © 1993-2002 Microsoft Corporation.
- CYAD, UAM-Azc. (1994). *Plan de Estudios y Programas de la Unidades de Enseñanza-Aprendizaje de la Licenciatura de Arquitectura*, México: CyAD, UAM-Azc.
- GUTIÉRREZ, Martín y De Hoyos, Gilberto (1986). *Cuarta Área del Conocimiento*, México: CyAD, UAM-Azc.
- GUTIÉRREZ, Martín y Sánchez de Antuñano, Jorge (1977). "Modelo General del Proceso de Diseño CyAD-UAM Azcapotzalco". En M.L. Gutiérrez, et al. *Contra un diseño dependiente*, México: Ed. Edicol.
- Eco, Umberto (1991). "Función y signo: la semiótica de la arquitectura". En Geoffrey, et al. *El lenguaje de la arquitectura*. México: Ed. Limusa.

12. Eco, Umberto, *op. cit.*, p. 69.

SALVADOR RAMÓN
ORTEGA RIVERO

La evaluación en el diseño arquitectónico.

Augusto H. Álvarez,

su pensamiento teórico y estético:
síntesis, proporción y expresión

La teoría es la que sabe explicar y demostrar con la sutileza y leyes de la proporción las obras ejecutadas. Así los arquitectos que sin letras sólo procuraron ser prácticos y diestros de manos, no pudieron con sus obras conseguir crédito alguno. Pero los que se instruyeron en ambas, como prevenidos de todas armas, consiguieron brevemente y con aplauso lo que se propusieron.

Vitruvio Poléon *Los diez libros de la Arquitectura.*

Cap. I, siglo I a.C.

El propósito de este trabajo es el de incursionar en el pensamiento teórico y estético del arquitecto Augusto H. Álvarez a partir de sus escritos, entrevistas y testimonios orales que escuchamos los que tuvimos la suerte de haber sido sus alumnos y colaboradores.

He seleccionado al arquitecto Augusto H. Álvarez además por dos razones: por la importancia que tuvo en el desarrollo de la arquitectura moderna en México y por la trascendencia de su participación en la enseñanza de la arquitectura durante la segunda mitad del siglo pasado.

La vida profesional y docente del arquitecto Álvarez se desenvuelve sobre todo en su taller profesional y en el ámbito de la enseñanza, como profesor en las escuelas de arquitectura.

Su taller estaba siempre abierto para que participaran todos los estudiantes. Ahí, trabajábamos juntos —estudiantes, ayudantes, asociados y especialistas en otras ramas de la arquitectura y de las ingenierías—, en

la solución de una gran cantidad de proyectos arquitectónicos, dándose entre nosotros un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando recibió el premio Nacional de Arquitectura en 1983, en la ceremonia de premiación habló de esta experiencia:

...Hemos trabajado todos estos años, callados y pacientemente, con tenacidad y sin más publicidad que la inevitable que resulta del trabajo realizado, tratando siempre de dar lo mejor de nosotros mismos. A nosotros no nos toca juzgar la arquitectura que hemos producido; sólo aspiramos a que sea congruente con lo que pensamos y con el medio en que vivimos; deseamos que sea útil a nuestra comunidad y que sea una arquitectura actual y verdadera...

Su trayectoria académica comienza en 1942, cuando fue invitado por un grupo de alumnos a dar clases de Composición Arquitectónica en la antigua Academia de San Carlos de la Universidad Nacional Autónoma de México; y desde esa fecha vivió intensamente su vocación de maestro.

En ese tiempo la Academia contaba más o menos con 300 alumnos y era la única escuela de arquitectura de todo el país. Sorprende que los directores de los talleres de “composición” fueran los arquitectos que realizaban en ese momento las obras arquitectónicas más importantes de México, entre ellos estaban, además del propio H. Álvarez, Mario Pani, José Villagrán, Enrique del Moral, Mauricio Campos, Alonso Mariscal y otros.

Con motivo de la inauguración de la Escuela de Arquitectura del Colegio Israelita de la ciudad de México (1954), y de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Iberoamericana (1955) comentó: “... A mis alumnos traté de darles, en la medida de mis posibilidades, lo que yo recibí de mis maestros, de quienes guardo un recuerdo imborrable. Pero sin duda mi gran propósito fue contagiarles mi interés, mi entusiasmo y el enorme cariño que siento por esta profesión maravillosa...”.

Semblanza

Augusto H. Álvarez nació en Mérida, Yucatán el 24 de diciembre de 1914; llegó a la ciudad de México en 1921; realizó sus estudios profesionales en la década de los 30 y a partir de esa etapa quedó enamorado de la arquitectura, él mismo solía decir: “esta ha sido mi profesión, mi vida, la esencia de mi vida...”

En los años treinta el arquitecto Álvarez conoció la obra y los escritos de Le Corbusier, así como el movimiento europeo; se interesó por los arquitec-

tos alemanes, estudió las publicaciones *De Stijl*, conoció el arte abstracto de Piet Mondrian y el diseño de objetos y la arquitectura de Gerrit Rietveld, el Neoplasticismo, el Cubismo, el "Constructivismo" ruso, la Bauhaus en Weimar; y la publicación de la exposición en el "MOMA" (1932) de lo que se llamó "Arquitectura Internacionalista", fue un asiduo lector de revistas "...penetran en uno por afinidad de temperamento... a mí me gustan las cosas limpias, y eso es lo que yo veía en toda esa gente... era un despojarse de las cosas complicadas".

De su ingreso a la escuela de arquitectura de San Carlos con frecuencia recordaba que en ese tiempo no se aceptaba la arquitectura moderna... tampoco se aceptaba una arquitectura "Clásica", pero sí se admitían versiones estilísticas totalmente equivocadas, por supuesto la "Colonial" y una serie de propuestas que definió como ridículas.

En el periodo que va de 1923 hasta mediados de los 40, la enseñanza de la arquitectura tuvo una crisis una vez que se agotó el proyecto "revolucionario". Quizá a eso se deba que entre 1920 y 1940 se hayan tenido ocho diferentes planes de estudio para la carrera de arquitectura. Sin embargo, paralelo a la academia, se inició en México el Movimiento Funcionalista con la participación de arquitectos como Legarreta, Yáñez, Aburto, O'Gorman y otros, en donde la sinceridad, la sencillez y la utilidad pública dominan la arquitectura funcionalista de la época, el arquitecto Álvarez al referirse a este movimiento señaló: "...tuve una gran simpatía por un arquitecto funcionalista como lo fue Juan O'Gorman...".

El racionalismo impartido por el arquitecto Villagrán tuvo influencia en el arquitecto Álvarez: "ya con los años, empecé a captar otras cosas que el maestro Villagrán, en los ratos que se explayaba, logró inculcarnos...".

Su vida profesional

El arquitecto Álvarez se tituló en 1939, año en que también construye su primera casa, comenzando una larga y fructífera actividad profesional que lo llevó a crear más de 200 obras, entre casas habitación, edificios de oficinas, conjuntos habitacionales, etcétera. En esta magna obra podemos ver con claridad su idea sobre el arte y la arquitectura, así como reflexionar sobre su pensamiento teórico y estético.

Síntesis espacial

El arquitecto reiteró en la mayoría de sus entrevistas una inclinación por la simplicidad, por la limpieza, por la sencillez, por la tranquilidad, y asumió la fuerte influencia que recibió de los arquitectos alemanes Mies Van Der

Rohe y Le Corbusier a quienes les interesaban los planos puros, lisos y blancos contrastados por la luz, por ello señaló:

...los espacios me gustan limpios, tranquilos, sencillos... para mí hay dos o tres materiales fundamentales y de los colores el blanco me atrae, para mí el blanco es tranquilidad, es neutralidad y me llena todos los sentidos... me gusta la luz, me gusta ver el sol y no me importa de donde provenga... me gusta ver los exteriores... creo que debe de haber algo que comunique a uno con el exterior y que el exterior se meta al interior...

Esta manera de concebir el arte y sintetizar el espacio arquitectónico está plasmado en su propuesta de generar una nueva sensibilidad, de fundar un sistema creativo diferente, que más adelante —en la década de los 60— se le llamó “Minimalismo”.

El Minimal Art plantea la crisis de la modernidad, sin embargo, el minimalismo tiene su origen en la reducción plástica y estética de principios del siglo XX; Mies Van Der Rohe —con su frase “Less is more”— y Le Corbusier proclamaban la síntesis espacial, la sinceridad del material y la claridad de la estructura.

Proporción modular

...El módulo [señaló] establece una serie de relaciones... dentro del tratamiento de una planta o de una fachada. Se trata de desarrollos que pueden llamarse matemáticos y que producen elementos que determinan si la obra es buena o mala [...]. Este principio de relaciones viene desde tiempos inmemoriales; los egipcios lo usaron, los griegos lo usaron [...] pero para mí tiene otros alcances [...] cuando fui estudiante me di cuenta de que había otras relaciones entre los elementos arquitectónicos [...] relaciones entre ciertas dimensiones, ciertos materiales, que estaban basados en medidas humanas [...] Todos los elementos que intervienen en una obra arquitectónica tienen que guardar una relación entre sí [...] Es un método de diseño [...] Es indispensable para mantener en el diseño las relaciones del hombre con la arquitectura [...] Es como quien usa una pauta musical...

En estos postulados es evidente una referencia a la proporción áurea, así como a las ideas pitagóricas de belleza, a los cánones de la arquitectura clásica, a la idea de orden de San Agustín, al modulator de Le Corbusier, etcétera.

Expresión abstracta

En realidad, las influencias más significativas que recibí las obtuve en la escuela, por que ahí me volví "rata de biblioteca". Procuraba ver todo lo que se publicaba de arquitectura moderna y contemporánea [...] a mí me interesaban las obras de los arquitectos famosos de esos años, Le Corbusier me abrió los ojos [...] también me interesaron algunos de los arquitectos de ascendencia alemana. Me enloquecieron...

Sin duda el movimiento moderno europeo marcó la trayectoria creativa del arquitecto Álvarez. En sus reflexiones teóricas podemos encontrar reiteradas referencias a las publicaciones de artistas belgas y alemanes como Mondrian, Rielvelt, entre otros; de *De Stijl* magazine; así como las enseñanzas de la "Bauhauas" en sus tres sedes, la última en Chicago (1937); de la revista *L'Esprit Nouveau* de la que Le Corbusier hace referencia en "El Modular" y el trabajo teórico de la escuela francesa que tenía como fin la síntesis formal dirigida hacia la creación arquitectónica.

Y al respecto reveló: si lo que hago pertenece al estilo "internacional" es posible explicarlo [ya que] si vivimos en un mundo donde las distancias se acortan cada vez más, donde los medios de comunicación son cada vez más fáciles, haciendo que la influencias de otros pueblos y las culturas se entremezclen [...] No creo tener el derecho a renunciar [...] a la gestación de una nueva cultura y un nuevo sentido de vida universal...

Conclusión

Una parte esencial de su formación profesional también la podemos encontrar en el ámbito familiar y escolar, y en el pensamiento racionalista de la época.

Tanto en su arquitectura como en sus escritos los conceptos de armonía, proporción y orden son una constante. Ahí vemos racionalidad de los procesos constructivos, la claridad de las estructuras, la utilidad de sus construcciones y el aspecto social de la obra arquitectónica. Todos estos conceptos lo ubican en el "Racionalismo Funcionalista del índole Internacional" que distinguen a la arquitectura de mediados del siglo XX.

En un intento por definir y entender el pensamiento estético del arquitecto Augusto H. Álvarez, éste puede ser sintetizado en tres conceptos sencillez, proporción, expresión. Debido a la congruencia que tuvo el ar-

quitecto entre su pensamiento y su obra podemos hacer una conexión entre su pensamiento con las características plásticas de sus obras arquitectónicas.

Síntesis	Proporción Obra	Expresión
Sencillez	Módulo	Simplicidad geométrica
Evita la ornamentación	Ortogonalidad	Transparencia
Reduce el mobiliario	Ritmo	Asimetría
Sencillez en los espacios	Sistematización	Contraste
Materiales aparentes	Antropometría	
Fluidez del espacio	Proporción	

Pensamiento estético y características plásticas se entremezclan, dando como resultado la vasta obra arquitectónica del arquitecto Augusto H. Álvarez.

Es sobre todo en su trabajo profesional, donde el arquitecto Augusto H. Álvarez nos deja ver claramente la idea que tenía sobre la arquitectura: "síntesis-proporción-expresión". Éstas fueron sus principales características, conociendo su obra y su proceso proyectual es fácil adelantar su pensamiento teórico y estético. Para concluir este trabajo cito las palabras del arquitecto Álvarez en relación con su actividad docente:

... A mis alumnos traté de darles, en la medida de mis posibilidades, lo que yo recibí de mis maestros, de quienes guardo un recuerdo imborrable, pero sin duda, mi principal propósito fue el de contagiarles mi interés, mi entusiasmo y el enorme cariño que siento por esta profesión maravillosa...

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Augusto H. (1940-1990). "Historia de la ciudad de México-Testimonio de sus arquitectos (1940-1990)". En *Investigación y entrevistas*, Graciela de Garay-Consulta-Instituto Mora.
- (1983). *Discurso, reflexión, ensayo, obras y currículo*. México.
- *Arquitecto y Asociados*, S. C. México: Ed. G.G.
- (1967). "Augusto H. Álvarez. Una obra, una postura". *Revista Call*, No. 29. México: SEP.
- "Premio Nacional de Arquitectura 1983" (junio 1984). Asociación de Ingenieros y Arquitectos, A. C.
- RICALDE, Humberto G. (2001). "Augusto H. Álvarez 1914-1995". En *Arquine, Revista Internacional de Arquitectura*. México.

ARIEL RODRÍGUEZ KURI

Cultura y diseño. Contemporaneidad del estudiante y dimensión universitaria de la docencia

I. A propósito

En los últimos 15 años he impartido las materias Cultura y Diseño I y Cultura y Diseño II, casi de manera ininterrumpida. Lo que expongo a continuación son una serie de reflexiones que en principio quiero dirigir a dos aspectos que considero fundamentales.

El primer aspecto que discuto se refiere al enfoque específico que a mi juicio debe prevalecer en el desarrollo de un curso que caracterizo como una historia de la cultura material y sus relaciones con el mundo de la representación artística y el diseño y creación de artefactos. En segundo lugar, planteo las relaciones que supongo existen entre los cursos de cultura y diseño y la experiencia universitaria del estudiante y del profesor.

Debo decir, sin embargo, que mis puntos de vista son en muchos sentidos los de un *outsider*, es decir, los de un académico que no se formó en principio en ninguna de las disciplinas del diseño y la arquitectura. Soy un historiador. Este hecho por supuesto puede representar un inconveniente, porque independientemente de mi interés y buena fe para entender los puntos finos formativos y conceptuales del diseño, por razones lógicas tarde o temprano enfrento límites de entendimiento. No tengo además el *feeling* indispensable —y me lamento de ello— para entender siempre las inquietudes de mis alumnos y de mis compañeros en la División.

No obstante, la mirada que puedo intentar hacer sobre los contenidos de la materia, y sobre las prácticas de mis compañeros y alumnos, se ha beneficiado también —de manera un tanto paradójica— de mi naturaleza un poco “extranjera”, disciplinariamente hablando. Me explico: el hecho de

que yo pertenezca a una profesión tan integrada, tan conservadora y tan antigua como la historia, me permite ver ciertas cosas, que a la larga quizá me han ayudado a entender las materias que imparto, pero también a mis alumnos y a mis compañeros.

He comprendido, al paso de los años, tres o cuatro cosas, que me gustaría compartir. En primer lugar entendí que la División es una escuela de diseño, y que en ello radica su enorme fortaleza, sus promesas, pero también algunas de sus debilidades. Entendí, asimismo, que entre los profesores existe un equilibrio catastrófico entre las pulsiones de docencia y las pulsiones de investigación, que no necesariamente son compatibles, ni tendrían que serlo, pero cuyos enfoques e impactos diferenciados en las aulas bien valdría la pena evaluar. Entendí, finalmente, que existe entre los profesores un tabulador invisible que se refiere al rango y al prestigio y la importancia atribuida a las distintas materias que conforman la curricula de los estudiantes.

Adelanto una conclusión. Es importante reconocer la importancia de contar con un estudio integral de la División, que analice de manera amplia y detallada a sus actores. Requerimos saber con mayor precisión quiénes son los alumnos, quiénes son los profesores, pero también cuáles son las coordenadas y los patrones de relación entre ambos. En muchos sentidos, para un profesor como yo, la División es una incógnita. Juzgo pertinente que las autoridades universitarias encarguen un análisis a profundidad, desde la antropología, la sociología y la pedagogía, que nos brinde una imagen pormenorizada de la vida en la División, con todas sus virtudes, potencialidades y limitaciones.

Al respecto, tengo la impresión que ha surgido una especie de ilusión óptica respecto a las necesidades de conocimiento del mundo universitario. Una cosa son esos ejercicios de integración que, como el que nos reúne, nos permite vernos cara a cara, y discutir ideas, conceptos, posibilidades. Otra cosa muy distinta son aquellas simulaciones que con frecuencia surgen con el pretexto de los cursos de capacitación intertrimestral, por ejemplo, donde concurren todas esas metodologías chatarra que tratan de las dinámicas de grupo, liderazgos, autoevaluaciones, ejercicios catárticos, y cosas por el estilo. Ese tipo de actividades no aportan nada al crecimiento cualitativo de la vida universitaria, y en cambio desvían recursos y tiempo de las tareas de investigación y del perfeccionamiento de la docencia.

Otra cosa son los seminarios alrededor de problemas genuinos y compartidos de investigación, cursos serios sobre docencia y didáctica, análisis documentados sobre la realidad de la División y la Universidad. Esta última, por definición, es un lugar para acrecentar nuestra experiencia intelectual, y no para intentar las terapias del yo.

2. Cultura y diseño, o la contemporaneidad del estudiante

Existen dos ejemplos que me gustaría abordar y que en prácticamente todos los cursos he discutido con mis alumnos. Dichos ejemplos los quiero utilizar para plantear el papel de la materia de Cultura y Diseño en la definición de la contemporaneidad del estudiante de diseño. Entre 1850 y 1870 poco más o menos el Barón de Hausmann, prefecto del Sena, destruyó buena parte de la ciudad gótica, renacentista y barroca de París, por no mencionar la inmensa cantidad de casas habitación que, tuvieran o no valor artístico, también fueron derruidas. Sobre aquella destrucción masiva y sistemática, impulsada desde la cúspide de Imperio de Napoleón III, Hausmann trazó los bulevares, edificó el Teatro de la Ópera, etcétera. El resultado es una enorme paradoja, cuya importancia para toda la experiencia moderna no puede ser disminuida: París es un clásico de nuestro tiempo, de nuestras incertidumbres, de nuestras decisiones.

Otro ejemplo, mucho más modesto: hacia 1871, Juan José Baz, gobernador del Distrito Federal, propuso que la Catedral de México fuera derruida, y que con sus piedras se erigiera una escuela de artes y oficios. Como se sabe, aquella propuesta no fue aceptada por el presidente Benito Juárez.

Ahora bien, en ambos casos, pero sobre todo en el segundo, una suerte de horror pudibundo cruza los rostros de los alumnos de primero o segundo trimestre. Les parece inaceptable semejante muestra de salvajismo, sobre todo en el caso mexicano: ¿cómo alguien puede tener tan poco respeto por los monumentos, por los grandes edificios, por las piedras legendarias? Su respuesta, que juzgo mecánica, instintiva quizá, es: ¿cómo podríamos construir algo a costa de destruir otra cosa? Ellos no saben, y seguramente nuestra obligación es comunicárselo, que el dilema de “destruir-lo-viejo-para-construir-lo-nuevo” es uno de los grandes temas en la historia de la cultura material moderna. Plantear la vida de las cosas, y de las relaciones de éstas con los hombres, al margen de todo desgarramiento, es una falsificación. En la Universidad debemos enseñar también la naturaleza de las decisiones, que al mismo tiempo afectan a las cosas y a los hombres.

Hay efectos prácticos en este enfoque que están relacionados con la prestancia y la ambición de los alumnos. Imaginemos un ejercicio a partir de un escenario: si la Catedral de México cayera un día, la derrumbara un temblor, o lo que sea, no habría de qué preocuparse. Porque un recurso fundamental nos permitiría sobrevivir y trascender esa tragedia: los alumnos que estudian arquitectura, justamente. Alguno de ellos será capaz, una vez que se convoque al concurso internacional para la nueva Catedral de México, no sólo de participar, sino de ganar ese concurso. Nuestros alumnos

deben ser educados, al menos en parte, así, no tan lejos de la desmesura implícita en los grandes sueños estéticos e intelectuales.

Hay ciertamente una moraleja oculta en mis ejemplos, que por lo demás es fácil de desentrañar. Los alumnos deben exigir una educación universitaria lo suficientemente sólida, imaginativa y afirmativa como para que, en las circunstancias hipotéticas a las que me he referido, puedan estar en condiciones de responder con dignidad, talento y posibilidades verdaderas a proyectos de esa envergadura. Podrá sonar excesivo, pero es el único horizonte válido para que emotivamente logremos sustentar nuestro esfuerzo docente, pero sobre todo para que los alumnos puedan proyectar su propia imagen a futuro desde las aulas universitarias. Si los profesores somos dubitativos o francamente escépticos del potencial de los alumnos —estoy harto de escuchar que los alumnos están mal preparados y casi no nos merecen— no habrá manera de lograr el engarce temático y emotivo en los cursos.

Estoy cierto que uno de los objetivos centrales de los cursos de Cultura y Diseño es hacer a los alumnos, parafraseando a Octavio Paz en el *Laberinto de la Soledad*, contemporáneos de todos los hombres. Esto quiere decir muchas cosas a la vez, pero sobre todo una: que los alumnos deben contar con las suficientes herramientas como para entender que la historia de la cultura material ha sido hecha por hombres, que si bien han reunido ciertas características, han sido, a final de cuentas, sólo hombres. Quiere decir, además, otra cosa muy importante: que los hombres y las mujeres han debido tomar decisiones para realizar sus obras, para consumir sus proyectos.

Este último aspecto es muy importante. A veces, cuando hablamos del pasado, y mostramos imágenes, ideas y resultados de ciertas corrientes, los profesores tenemos una fuerte tendencia a desdramatizar aquellos momentos y tendencias pretéritos. La lógica de los “antecedentes” desdibuja la enseñanza de los grandes momentos pasados. Es así, más o menos sencillo, presentar una historia castrada, donde no existan las disyuntivas, donde no aparezcan las dudas, donde todo fluya con la apariencia neurótica de la naturalidad. Pero esa visión, amén de ser falsa, es poco didáctica, y sobre todo poco formativa para los estudiantes.

Hacer de los estudiantes unos contemporáneos de todos los hombres significa colocarlos en el mundo de las apuestas conceptuales, estéticas, técnicas. Si nos estamos refiriendo al surgimiento del Impresionismo, quizá valga la pena recordarles que este movimiento significó una ruptura con el mundo de las academias. Si traemos a colación a William Morris y *Arts and Crafts* no podemos olvidar la crítica y hasta la negación del mundo industrial de la producción en serie. Si mostramos la obra de José María Velasco,

sólo hay que recordar que en su único viaje a Europa no pareció entusiasmarse mayormente con los propios impresionistas, y más bien consolidó su idea sobre el trabajo del paisajismo. Los ejemplos son inacabables, pero en resumen la noción de contemporaneidad debe ser una suerte de introducción a la historia de la cultura como vida. Para los estudiantes de diseño debe ser también la actualización permanente de su mirada, de su sensibilidad y de su angustia creativa.

3. ¿Diseño vs. universidad? ¿Diseño y universidad?

El esfuerzo de contemporaneidad nos coloca inmediatamente en otra dimensión. La pregunta que con frecuencia me he hecho durante mis cursos de Cultura y Diseño es la siguiente: esos muchachos ¿son primero alumnos de diseño, y luego universitarios, o bien, son universitarios, y luego estudiantes de diseño? La pregunta parece retórica, pero no lo es en absoluto. O en todo caso no lo es para mí, porque mi respuesta pretende no ser ambigua: los alumnos a los que enseño cultura y diseño son en primer lugar estudiantes universitarios y luego, *sólo luego*, alumnos de diseño.

Uno de los problemas más importantes que enfrentamos los académicos de la División de Ciencias y Artes para el Diseño es asumir la dimensión universitaria de nuestro propio trabajo en las aulas y los cubículos. Esto es así debido a un fenómeno, el cual siempre he tenido problemas para explicar, y que con mucha frecuencia no entiendo: la insistencia desmesurada y peligrosa de que lo que hacemos en la División no se parece a nada en el mundo, o al menos que no se parece a ninguna otra experiencia de trabajo universitario. Casi siempre queremos ser radicalmente distintos en lo que enseñamos, en lo que investigamos, en lo que publicamos, y por supuesto en la manera en que somos evaluados y premiados. Somos los académicos de la División los principales abanderados de la diferencia a ultranza. Al contrario de casi todas las personas que han pasado por la experiencia del *ghetto*, a nosotros sí nos gusta el *ghetto*.

Para mí esa obsesión puede, en ocasiones, sesgar nuestro trabajo en el salón de clases. Cuando solicitamos a un alumno que lea un capítulo de un libro, un artículo, incluso unos apuntes de clase elaborados por el profesor, estoy seguro que no podemos pedirle que lea como "estudiante de diseño". Debemos en cambio exigirle que los lea como universitario, que *además* es un estudiante de diseño. La puerta que estamos abriendo al alumno con lecturas, videos o diapositivas es muy grande, emocionante y generosa como para colocarle un letrero encima que diga "sólo para diseñadores". Por eso

postulo que las materias de cultura y diseño son unas anclas que buscan vincular y asegurar la pertenencia de los alumnos al mundo universitario.

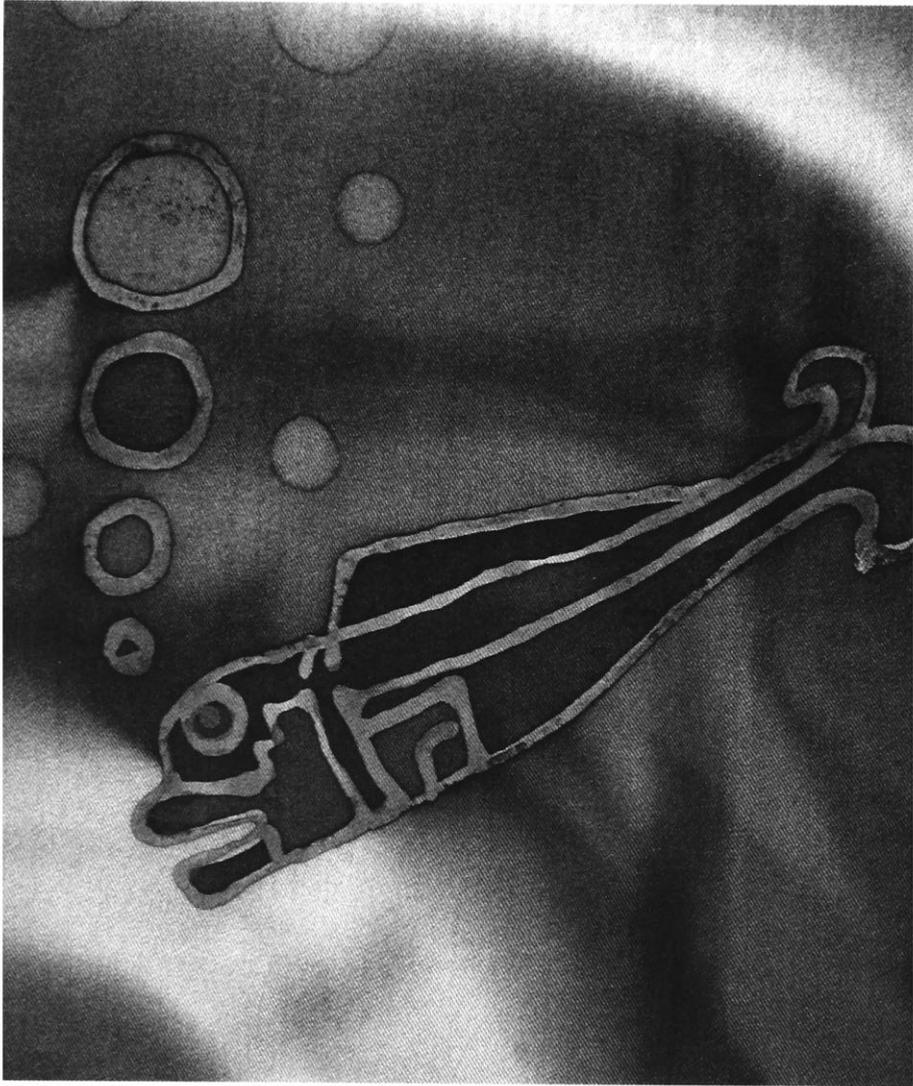
No tengo ninguna intención de desdibujar o minimizar las fuertes y necesarias tendencias a la formación y habilitación que desde la disciplina requieren y aun exigen los alumnos. Pero creo que en el diseño curricular de la División las materias como los talleres, los laboratorios y los eslabones operativos cubren ampliamente esas exigencias.

Hablo de otra cosa: una de las cuentas pendientes más grande y peligrosa de nuestra División es su inveterada tendencia al aislamiento intelectual dentro de la propia Universidad. Éste es su verdadero Talón de Aquiles. Es necesario modificar los ambientes y las percepciones del profesorado para intentar un regreso tumultuario al espíritu universitario más amplio y fértil, de lo contrario estaremos comprometiendo nuestro futuro como una parte discreta de la propia Universidad.

PERSPECTIVAS ENDÓGENAS Y EXÓGENAS DE LA EVALUACIÓN

PARTE DOS





Nuestro

ENTORNO

MARIS BUSTAMANTE

¿Sueños guajiros en tiempos del cólera?

Cuando evaluamos nos evaluamos, ya sea personalmente o en grupo. Se evalúa mejor cuando tenemos claridad en los modelos que producimos o a los que aspiramos, tanto a nivel individual como a nivel orgánico. Tener una plantilla de profesores que hacemos lo que hacemos, y que damos lo que somos, nos hace fuertes como grupo y como individuos, máxime cuando lo hacemos por la vía del respeto y los afectos (aunque son mejores las complicidades) y no para lastimarnos o para competir sin sentido. No sobra decir que así como estamos apoyados y nos estiman, podemos hacerlo de regreso. También nos fortalece saber que si somos claros en nuestras diferencias, podemos contribuir mejor aunque sea con un pedazo de la alfombra.

En este sentido, creo que el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, ha realizado su tarea y cumplido con el compromiso con la institución y con los alumnos que llegan a ella. El aire que se respira en este espacio es realmente alentador y reconfortante. El nombre de nuestro departamento —quiero verlo así— es un recordatorio permanente de estar al día de acuerdo a lo que la historia ha planteado y planteará, es decir, mirar hacia atrás y hacia adelante. Algunos prefieren ver hacia atrás y otros hacia adelante, pero mientras se hagan bien las observaciones, éstas nos ayudarán a todos.

En mi experiencia y desarrollo en una carrera tan difícil como las artes visuales no objetualistas, a las que he preferido titular como *las nuevas formas de pensar la realidad desde las artes*, he aprendido a ser muy selectiva al trabajar con otros, para cuidar lo que con tanto esfuerzo vamos creando. Aprender con quién afiliarse para adelantar, ayuda a rebasar las propias ca-

rencias, lo que es decisivo para sobrevivir en medios cuya complejidad y avance no depende del mercado comercial sino del conceptual.

En estos coloquios hemos discutido y escrito sobre la evaluación de la docencia, de las unidades de enseñanza-aprendizaje, así como de la evaluación dirigida a los diseños, por lo que en esta ocasión he preferido hacer algunas reflexiones sobre las condiciones que estamos viviendo, haciendo hincapié de 1994 a la fecha. Porque en general, por los textos que he leído, observo que se ha estudiado y definido a la evaluación exhaustivamente, enfocándola hacia la eficiencia. Percibo que tal vez existe una evaluación endógama y otra exógama de los diseños. La que más hemos practicado en el Departamento, ha sido la primera. Así que mis observaciones están ancladas, por decirlo de alguna forma, en una evaluación exógama de los diseños.

Si partimos del hecho de que nadie concede lo que no tiene, ¿qué esperamos que sea la educación como maestros?, ¿qué deseamos darles a los alumnos que ellos no tienen?, ¿nada más paquetes de conocimientos por medio de instrucciones aunque sean precisas?

Estoy convencida que debe haber diferencias cualitativas entre la preparación que reciben los jóvenes de nuestra universidad en relación con otras universidades y, desde luego, una mayor e indiscutible diferencia respecto de los institutos "patrulla" o "pseudoinstitutos". Curiosamente, y quizá por la actual situación del país, estos institutos se han convertido en una opción tan importante como las universidades. Ofrecen conocimientos limitados y pragmáticos a la mayoría de jóvenes de escasos recursos, para una inserción más rápida en el mercado de trabajo.

Me imagino que para muchos de ellos la cuestión a plantearse es: ¿para qué gastar más y tardarse más tiempo invirtiendo en una carrera universitaria, cuando al salir prácticamente se obtienen los mismos trabajos? O bien, ¿quiénes pueden esperar más, los que invierten en más años de educación para tener acceso seguro al sistema? Además, esta formación prolongada servirá: ¿para insertarse en el sistema universitario y contribuir al incesto académico, o para retroalimentar al país en el desarrollo de los diseños con un alto nivel competitivo global? ¿O para reproducir ficciones y espejismos de clase en nuestra localidad geográfica?

Un amigo decía que "antes" convenía apoyar a los hijos para que logran un doctorado y de esta manera era seguro que "la hacían", pero que ahora esa opción no les representa una vida asegurada. También decía que hoy en día más les valía tener un buen puesto de tacos, porque eso sí les brindaba un nivel de vida decoroso. Personalmente sigo asumiendo y op-

tando por la producción y difusión de conocimientos desde la universidad pública, como una de las dimensiones más interesantes y hasta sublimes de esta especie.

Pero observando y padeciendo como todos los deterioros en este país, los cuales ni provocamos ni podremos solucionar, y explicándonos seguramente de manera diferente las cosas, es que cada uno nos hemos armado de una especie de subestructura mental, conceptual, con la cual dirigimos nuestras acciones sobre lo que entendemos que es nuestra responsabilidad con esta institución.

En mi caso, los ejes rectores que rigen las direccionalidades de los conocimientos que doy, son:

- Que los estudiantes de la UAM se conviertan en los intelectuales de los diseños (en plural), cambiando la idea de las disciplinas por la de transdisciplinas.
- Los egresados de la UAM, además de cumplir con el inciso anterior, estén capacitados para ser reconocidos como creadores de indiscutible calidad, no sólo en nuestro país sino a nivel global.
- Los egresados de las distintas áreas de los diseños, cumpliendo con los dos incisos anteriores, consecuentemente estarían en condiciones para atender y acaparar de manera estelar los mercados nacionales, así como para abrir nuevos en caso de que los existentes se hubieran agotado o desaparecido. Desde luego incursionando en los espacios internacionales, si así lo deciden, sin “morderse el rebozo”.

Para ser un profesional con estas características se requiere estar seguro de que el campo de diseño es donde se desea ejercer toda la vida. Se necesitan aceptar voluntariamente las condiciones que plantea esta selección, como son: el no tener miedo a enfrentar situaciones desconocidas y siempre cambiantes, no ver como aversivo el exceso de trabajo, leer exhaustivamente y actualizarse sin que sea molesto el costo de textos y materiales. Llegar a disfrutar el proceso difícil y doloroso de desarrollar la inteligencia visual que no acaba nunca. Tener la capacidad de traducir morfológicamente lo que se piensa, materializando en diferentes dimensiones y por medio de diversas tecnologías. Desde luego saber expresarse verbal y textualmente, tanto en español como en inglés. Ver, pensar, traducir, analizar, redactar y explicar son algunas de las características substanciales de la profesión. Pero sin excluir el aprender y desarrollar capacidades para liderar, dirigir, coordinar y evaluar como algo cotidiano. Visualizar problemas y resolver problemas, siempre.

Creo que seguir fomentando la disciplinarianidad es un atraso. A nivel individual tenemos todo el derecho de ser y decidir lo que queremos o podemos. Pero a nivel docente, tendríamos que dar lo que permite más oportunidad histórica. Lo que amplía horizontes, no lo que los cierra. No creo que haya que destruir la estructura en la que estamos insertos, pero por lo menos habría que pensar en flexibilizarla o incluso en crear una posible estructura alterna simultánea, que integre nuevas opciones.

Por el desarrollo que los medios y las tecnologías nos han ido mostrando, creo que seguir cultivando las especialidades nos lleva a caminos sin salida. Dieron sus frutos, pero hoy nos llevan a estar más cerca de esos “instituto-patito”, cumpliendo sólo en muy pocos casos con una formación para empleos de liderazgo. Creo que tendríamos que preguntarnos: tantos alumnos, tantas inversiones en profesores y en instalaciones, ¿para tan contados casos excepcionales?

El desarrollo del diseño arquitectónico depende del nivel de construcción, que a su vez está determinado por el crecimiento neto que el país es capaz de tener. Desde hace mucho tiempo, el diseño industrial ha derivado en labores casi exclusivas de envase y embalaje. Los diseñadores gráficos son, tal vez, los que pueden insertarse mejor dada la amplitud del mercado de los medios aunque, en general, sólo como traductores de las ideas de los dueños de esos medios. Sujetos provenientes de las tres especialidades, lo que más desarrollan es diseño gráfico. Me gustaría equivocarme, pero en general nuestros egresados se alquilan sobre todo como empleados a destajo para realizar trabajos gráficos menores.

En consecuencia, para que los alumnos de esta universidad puedan ser los intelectuales integrales y transdisciplinarios a los que hago referencia, creo que incluso deberíamos cambiar el término “diseños” por otro más amplio, que se parezca a lo que la realidad está ofreciendo y pidiendo, algo así como expertos en *visualidades avanzadas*. Ni artistas ni diseñadores. Una nueva denominación que no les impida, limite o condicione la entrada al mercado de trabajo, sino que por el contrario les permita penetrarlo y acapararlo.

Como sabemos, desde la antigüedad la producción de conocimientos fue diferenciada en ciencias y artes, hoy artes y humanidades, ciencias y tecnologías. Esta división entre lo que se piensa y lo que se hace persiste hasta nuestros días, con la particularidad de que las tecnologías, además, nos han arrebatado mucho de las antiguas facturas manuales en las que se sustentaban los aprendizajes y las producciones. Cuando vemos que con un *software* como el *photoshop*, un escáner, una impresora y un proveedor de

internet, se sustituyen los antiguos talleres y hasta los laboratorios de fotografía, permitiendo trabajar en varias partes del mundo sin salir del despacho o de la casa, es cuando creo que hay que hacer visibles las diferencias entre sólo aprender a manejar un *software* o crearlo. O usar los creados para atender y abrir mercados reales. Analizar cómo estos cambios deben impactar en la educación que damos.

Entonces, nuestras carreras como están montadas recrean una peligrosa paradoja alentando aspiraciones y frustraciones al mismo tiempo. Por un lado, siguen en el esfuerzo constante por ser reconocidas a la par que las ciencias, apartándose y diferenciándose de las artes y las humanidades para constituirse de una vez por todas en un campo de conocimiento autónomo. Por el otro, se reducen en el mejor de los casos a aprendizajes que se inician con ejercicios como los que se hacían en la Bauhaus (cursos preliminares), y en el peor, se acercan a las manualidades y terapias ocupacionales, o a las artesanías, que nos guste o no, han quedado subsumidas en el sistema económico que todo se lo traga.

Quiero comentar que respeto muchísimo, ¿quién no?, y sigo admirando las propuestas bauhasianas, sólo que si ellos hicieron su trabajo de acuerdo a las condiciones —muy difíciles por cierto— que les tocó vivir, ¿porqué nosotros no hacemos lo mismo?

Adicionalmente sabemos que por ser universidad pública, recibimos jóvenes que aun pasando un examen de admisión proceden de realidades cada vez más pauperizadas, desprovistos de repertorios verbales y no verbales mínimos, educados para reproducir acriticamente relaciones de sumisión y dominio, evadiendo, temiendo y burlando a la autoridad cualquiera que ésta sea y sin saber cómo ser autónomos. Tal vez podríamos discutir si lo que les ofrecemos —instrucciones y no formaciones—, es de ayuda o no. Si esta universidad sólo se dedica a la reproducción de las estructuras como están, se pierde cualquier opción de vigencia y como las latas de sopa, Campbells o Maruchan —por cierto ambas marcas de procedencia extranjera— su fecha de caducidad está pronta a vencerse.

Tal vez si revisamos los fundamentos originales de la UAM, entre los que está escrito el de ser una universidad alternativa que pueda crear los nuevos profesionales y carreras que el mundo va requiriendo, podríamos, al menos, refrescarnos.

Porque, ¿cómo pedirles a nuestros alumnos que se conviertan en profesionales que puedan atender cualquier tipo de problema que se les presente a nivel conceptual y capaces de traducciones morfológicas originales cuando han sido, en general, maltratados desde niños? Si fueran unos

pocos, no sería nuestra, sino "su" responsabilidad. Pero ¿qué pasa cuando son la mayoría?

También me parece injusto para aquéllos que tienen talento y un cuidado de origen, que sean descuidados y obligados a enfrentar grupos donde la miseria conceptual y el analfabetismo visual es la mayoría abrumante. Para ya no hablar de la violencia tácita que se muestra contra los que se salen del plato; me parece muy triste porque creo que es una enfermedad de este país, cuidar a las mayorías desprotegidas y descuidar a los que podrían salir y aportar.

En México, donde no se respeta el trabajo en sí mismo, donde el que quiere trabajar se considera un ser antipático, donde hay violencia doméstica aunque se interprete como amor familiar y donde padecemos discriminaciones de raza, clase y género, me parece hasta frívolo que sólo nos ocupemos por evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las cartas temáticas.

Es muy fácil evaluar la calidad, únicamente se requiere de expertos de reconocido prestigio en el campo respectivo. Si no los hay, se piden arbitrajes externos y ya. Caiga quien caiga. Lo que es más difícil es asumir nuestro papel de liderar desde las áreas de conocimiento que impartimos, cuáles son en este momento y para el futuro inmediato, las decisiones que nos permitirían no perder lo más, por lo menos.

No creo que haya, ni busco tener "la" razón. Sólo expongo mis razones. Sólo en grupo es como podríamos dilucidar cuáles serían las razones de mayor oportunidad histórica, con las que podríamos estar más cerca de las decisiones que deberíamos tomar. Por aquéllos que vienen representando a las mayorías desinformadas que a nadie en uso de poder político y económico le importan. Por aquéllos que representan a los pocos en los que podemos depositar nuestros mejores esfuerzos para un futuro mejor. De ellos y de nosotros como universidad en su más amplio sentido y no sólo como una institución que, preocupada por distribuir mejor los dineros con los que cuenta y contará, establece un sistema de puntos para repartir los olotes, por medio, precisamente, de las evaluaciones que se sustentan en la eficiencia.

Para terminar, quisiera decir que sigo siendo maestra en esta universidad para romper los circuitos que nos vician como profesionales y como personas. Porque sigo creyendo que si nadie nos lo dice, o no lo vimos, ni se nos ocurre. Porque creo que pertenecer a la especie humana y observar a la especie humana son los dos primeros momentos a los que la existencia nos tiene expuestos. El tercero es producir lo que vemos o descubrimos, para todos los demás.

Como los seres humanos nacemos pegados a nosotros mismos y programados para fundamentalmente reproducir lo que nos enseñan, así sometidos a esta programación somos, en este sentido, víctimas de lo que otros han hecho de nosotros. Decirlo de otra manera, nosotros no somos nosotros, nosotros somos... Ellos.

Ellos u otros, pero realmente casi nunca nosotros.

La creatividad, la imaginación, la intuición así como una actuación crítica, transformadora de la realidad en la que estamos, no pueden desarrollarse si sólo somos reproductores de los valores convencionales. Innovar es inventar. Si se inventa lo que ya existe, hablamos de fraude, aunque sea bien intencionado.

Entonces, ¿podríamos evaluar para qué sirve o a quién le sirve lo que enseñamos?

MANUEL DE LA CERA
ALONSO Y PARADA

La evaluación del diseño en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

en el contexto de una educación nacional empobrecida

Al evaluar juzgamos, al juzgar apreciamos, al apreciar criticamos y al criticar asumimos una posición parcial (reveladora de nuestra particular visión del mundo), dentro del ámbito siempre polémico de las valoraciones formales y funcionales del diseño. ¿Qué criterio debemos emplear al evaluar los trabajos de los alumnos que estudian nuestra profesión?

Antes de responder a esta pregunta es conveniente hacer algunas reflexiones en torno a la actualidad del diseño gráfico como un componente indispensable en la configuración del vasto panorama visual de la predominante sociedad de la imagen en la que casi todos vivimos.

Si tomamos en consideración que los habitantes de las grandes ciudades recibimos en promedio unos 3000 mensajes gráficos al día,¹ aparte de la información audiovisual que vía la televisión o la Internet consumimos cotidianamente, podemos estar totalmente de acuerdo con el politólogo italiano Giovanni Sartori, de que el hombre del siglo XXI es un auténtico *homo videns*.²

Estos datos serían suficientes para corroborar la elevada importancia y responsabilidad social que el diseño gráfico tiene en la transformación del paisaje urbano y en la conformación de la cultura visual de nuestros días,

1. Rick, Poynor, *Obey the Giant*, London, Editorial Birkhauser V. A. August Media LTD, 1997.
2. Giovanni, Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, España, Taurus, 1977 (Pensamiento).

pero si no bastaran, uno de los críticos más influyentes a nivel mundial, especialista en análisis sobre diseño gráfico, el inglés Rick Poynor en su más reciente libro titulado *Obey the giant* nos ofrece algunas cifras y estadísticas sorprendentes del creciente fenómeno del impacto no sólo cultural sino también económico que el diseño propicia en la Gran Bretaña. De acuerdo a una auditoría gubernamental hecha en el año 2001, el diseño generó un estimado de 26.7 billones de libras esterlinas de derrama económica, cifra únicamente superada por el ramo de las computadoras y el *software* que alcanzó 36.4 billones de libras esterlinas en dicho año. Es decir, la facturación conjunta de despachos tan importantes como *Enterprise IG, Addison, BDG Mc Coll, Landor Associates, The Partners*, etcétera, que suelen tener contratados entre 50 y 100 diseñadores gráficos al mismo tiempo en sus equipos de trabajo, fue superior a la de empresas tan importantes como la publicidad, la radio, la música y la propia televisión.³

La necesidad de contar con servicios profesionales de calidad de diseño gráfico es un hecho que se presenta de manera global en casi todo el planeta, al grado de que la revista *Time* de manera entusiasta proclamó como historia principal de uno de sus números recientes *El renacimiento del diseño y del estilo* en la vida cotidiana americana.⁴

En este momento no cuento con los datos relativos a lo que sucede en México en este rubro, pero es evidente que la cultura del diseño gráfico lenta pero inexorablemente se está arraigando en nuestra sociedad. Prueba de ello son los numerosos eventos que sobre el tema del diseño se organizan constantemente, como por ejemplo la *Bienal del Cartel* cuyo prestigio internacional es ya indudable, y las conferencias anuales en las que los editores de la revista *A*, invitan a personalidades internacionales de alto nivel a mostrar sus proyectos y realizaciones o hablar sobre su experiencia en el diseño. También el hecho de que a pesar de las múltiples adversidades que tienen que enfrentar revistas como la ya mencionada *A* de diseño o *Lúdica*, junto con algunas otras, sigan circulando periódicamente, es significativo del valor que ha ido adquiriendo nuestra profesión no sólo dentro del ámbito especializado del diseño gráfico, sino en el de la sociedad en general.

Es por todo esto que me parece muy pertinente hacer una reflexión y un análisis de la manera en que se está enseñando y evaluando al diseño gráfico dentro de instituciones públicas como es el caso de nuestra universidad.

3. Rick, Poynor, *Obey the ...*, *op. cit.*

4. *Idem.*

La evaluación como herramienta para el aprendizaje

Es por todos nosotros sabido que la actitud general de los alumnos en torno a la evaluación de su desempeño en clase, no ha podido superar la inercia construida a lo largo de muchos años de formación previa donde lo que importaba más era la calificación como tal y no el conocimiento adquirido.

Este pernicioso vicio generado en casi todas las escuelas tradicionales, es un fenómeno comprensible cuando se revisan los esquemas de los programas pedagógicos con los que las mencionadas instituciones imparten sus diferentes planes de estudio.

Casi siempre encontramos a la calificación como el instrumento clave y el objetivo fundamental por el que hay que luchar para tratar de alcanzar los mejores promedios posibles.

Debo reconocer que la calificación, obtenida por lo general con base en exámenes, es un medio que permite operar y controlar mejor los sistemas escolares tradicionales, y tampoco le resto valor y mérito a los métodos pedagógicos que basan sus evaluaciones principalmente en los exámenes parciales o finales de un determinado ciclo escolar. Aclaro, por lo tanto, que no estoy reñido en principio con el uso de calificaciones y exámenes como instrumentos disciplinarios y pedagógicos que facilitan la organización y el gobierno de las escuelas, y desde luego acredito el peso y el valor que dichos instrumentos tienen en la metodología para la enseñanza.

Lo que me preocupa, en todo caso, es que la motivación por estudiar sea sólo esa, es decir, ir a la escuela a obtener calificaciones y no conocimientos. Por eso estoy convencido de que el interés por asistir a la escuela no debería estar centrado en recibir como objetivo principal una remuneración al esfuerzo de tener que estudiar una gran variedad y cantidad de materias diferentes, a través de la simple calificación.

En otras palabras, me da la impresión de que con frecuencia se confunde el propósito de la enseñanza, y se va a la escuela no precisamente a aprender nuevos conocimientos, sino únicamente a obtener diplomas o calificaciones. Claro, este fenómeno en mi opinión tergiversa el principal objetivo de la enseñanza que es el aprendizaje para la formación integral del individuo, y lo sustituye por una dinámica que la propia sociedad induce, y que es el de la *meritocracia eficientista*, que se identifica con el ritmo de competencia en el que se desarrolla la vida contemporánea.

Coincido en que el aprendizaje debe serle útil al alumno para encarar las dificultades de la vida, pero por favor concédanme compartir con ustedes una visión quizá un poco romántica al afirmar que *el conocimiento es en principio valioso por sí mismo*, y ayuda a formar mejor a las personas, incluso desde

una perspectiva ética, convirtiéndose por lo tanto en el medio idóneo para transmitir los valores fundamentales de la civilización y la cultura.

De cualquier manera, no es de extrañar que una de las primeras preguntas y preocupaciones de los alumnos al iniciar un nuevo curso sea la típica ¿maestro cómo va a calificar el trimestre?

Estoy tan acostumbrado a oírla que cuando no aparece, presiento que estoy ante un grupo bueno que se interesa más por el contenido de los temas que se les va a impartir que por sólo su calificación y eso realmente me motiva y entusiasma. Desgraciadamente ello me ha ocurrido muy pocas veces, razón por la cual una de mis primeras intervenciones en clase consiste en aclarar a los jóvenes la concepción que tengo en torno al tema de las calificaciones. Lo primero que les digo suele sorprenderlos y confundirlos: *la calificación como tal no me interesa.*

Para sacarlos del pasmo inicial que les provoca mi aseveración, debo inmediatamente tranquilizarlos diciéndoles: *lo que sí me importa y mucho, es su correcta evaluación que es una cosa distinta.* Por supuesto, por obvias razones de operatividad y métodos escolares no puedo prescindir de calificar a cada uno de mis alumnos, pero mi enfoque no se centra sólo en este aspecto.

Una de las cosas que intento romper es esa fastidiosa inercia escolar que líneas atrás comenté, tratando de imbuirles un sentido de profesionalismo, del que por supuesto aún carecen, exhortándolos a que todo lo que se les pida en clase lo intenten hacer de la mejor manera posible, lo cual supone un nivel de compromiso ante el estudio y el trabajo académico muy distinto al que están acostumbrados.

A lo largo de mi experiencia de más de 15 años como profesor de nuestra apreciada universidad, este ha sido uno de los obstáculos más constantes que he tenido que enfrentar en mi relación con los alumnos.

A veces me es difícil hacerlos entender que la universidad es una instancia académica de nivel superior, lo cual no significa que sea *una escuela* por así decirlo, sino un espacio al cual se asiste libremente y por propia voluntad, conformado por personas adultas a las cuales no tendría que imponérseles medidas disciplinarias que corresponden a otros niveles de su formación, pero que evidentemente en una gran mayoría de los casos delatan las terribles fallas del sistema escolar mexicano, que no les inculca hábitos de estudio apropiados y que les brinda, por desgracia para ellos y para el país, una preparación muy deficiente.

Un dato reciente corrobora mis afirmaciones: estudiantes de secundaria de 31 entidades del país presentaron en junio de este año la prueba que aplica periódicamente la Organización para la Cooperación y el De-

sarrollo Económico (OCDE) para evaluar el aprovechamiento escolar en aproximadamente 40 países. Básicamente se evalúan las habilidades de estudiantes de la edad de 15 años en matemáticas, ciencias y comprensión de lectura.

Los resultados son muy desalentadores para nosotros los mexicanos. En lectura México ocupó el lugar 34 de 41 países evaluados siendo el primer lugar Finlandia. En ciencias nuestro país volvió a ocupar el mismo lugar siendo Corea el primero en estas materias y finalmente en matemáticas bajamos un lugar y ocupamos la posición 35 siendo Hong Kong-China el primer lugar. Nos queda el consuelo de que pudimos vencer a países como Argentina, Chile, Brasil y Perú que quedó en último lugar en todos los rubros examinados. Cabe aclarar que Argentina nos venció en matemáticas al quedar en el lugar 34.⁵

Estos datos dieron pie para que nuestro presidente el señor Fox acuñara otra de sus históricas ocurrencias que uno no sabe como calificar, si de torpe miopía propia de un rústico ranchero para quien legítimamente son más importantes las vacas que las letras, o de verdadero cinismo desvergonzado, cuando declaró a la prensa: *¡Tenemos la buena noticia de que México tiene el mejor y el mayor nivel educativo, de mayor calidad en Latinoamérica!* Una más para abonarla a su cuenta personal y acumularla al registro interminable del anecdotario nacional de las declaraciones tragicómicas de nuestros brillantísimos políticos mexicanos.⁶

Contrasta la irreflexiva actitud del señor presidente Fox ante estas estadísticas con la más sensata de Andreas Schleicher, Director de la División de Indicadores Educativos de la OCDE, quien declaró:

...los resultados de hoy para México son decepcionantes en el sentido de que el desempeño del país es más bajo de lo que incluso se esperaría cuando se toma en cuenta el gasto público en educación. México es el mejor entre los países de América Latina, pero no creo que la comparación regional tenga mucho significado. En un mundo globalizado, los países tienen que competir en un mercado global y creo que el marco de referencia global es el que realmente importa.

Finalmente concluye el señor Schleicher con una reflexión contundente al afirmar lo siguiente:

5. En periódico *Reforma*, 1 de julio del 2003, Sección A, p. 10.

6. En periódico *Reforma*, 2 de julio del 2003, primera plana.

...Si se observan a los países con mejor desempeño el valor que las sociedades dan a la educación es clave para el progreso. Lo que más me sorprende de México no es sólo el pobre rendimiento, sino las expectativas de los estudiantes mexicanos que han sido traicionadas.⁷

Al respecto me hago la siguiente pregunta: ¿hace cuánto tiempo no tenemos ocupando el cargo de Secretario de Educación Pública en México a un verdadero pedagogo o maestro en educación? Si se revisa la larga lista de nombres de quienes han ejercido esa responsabilidad encontramos una cauda de políticos que son expertos en todo, ya que por igual son nombrados cancilleres, secretarios de gobernación, secretarios de comercio, de programación y presupuesto, directores de institutos encargados de asuntos indígenas, líderes de partidos, senadores, etcétera, inclusive uno de ellos, como todos atestiguamos conmovidos, llegó de manera circunstancial y por causas trágicas hasta la presidencia de la república. Pero ninguno, hasta donde conozco, presenta en su *currículum vitae* una auténtica especialidad en educación o pedagogía. A mí, este dato me parece muy significativo como testimonio fehaciente del histórico menosprecio que tienen los políticos hacia la educación en México a lo largo de muchísimos años, pues se considera a la SEP más que nada como un punto o trampolín estratégico para las aspiraciones políticas futuras de sus titulares, dada su natural vinculación con uno de los sindicatos más grandes y poderosos de América Latina como es el SNTE, y no se le valora como el espacio idóneo que debería servir para impulsar las verdaderas políticas y prácticas pedagógicas que lleven a mejorar la calidad de la educación, lo cual se traduce a la postre, como menciona acertadamente el señor Schleicher, en factor decisivo del retraso general del país. ¿Dónde está el Vasconcelos de las décadas recientes?

Si el futuro de una nación estriba en la calidad educativa que reciban sus habitantes, la nuestra presenta un horizonte que no permite, al menos por el momento, albergar grandes esperanzas. Es urgente resolver con mayor atinencia los conflictos magisteriales y destinar más recursos a la educación pública de todos los niveles. No es posible ni deseable que el tiempo de clases se siga destinando para hacer continuas manifestaciones públicas, por más que algunas de ellas sean tan pintorescas y originales como las de los maestros *encalzonados* a quienes ciertamente les fascina *enseñar*, pero sus raquítics y panzonas anatómicas en interminables desfiles lanzados por

7. En periódico *Reforma*, 3 de julio del 2003, primera plana.

avenidas como el Paseo de la Reforma y que como es sabido por todos, representan a la disidencia magisterial que se opone al infranqueable feudo de la señora profesora Gordillo.

Cuando presenciamos plantones de maestros que se comportan como auténticos vándalos frente a museos de arte como el MUNAL, que tienen que cerrarse para poder resguardar sus colecciones, y que duran a veces más de un mes, dejando el espacio que ocuparon como un verdadero chiquero de puercos, uno no puede dejar de preguntarse con comprensible angustia ¿en manos de quién está la educación de los niños y jóvenes de México? y sobre todo ¿cómo se va a resolver el problema si la principal autoridad del país, o sea el presidente de la república, festina un ejercicio evaluatorio como el realizado por la OCDE en el que se obtienen calificaciones bajísimas y alarmantes, con despreocupado y ciego optimismo?⁸

Triste realidad latinoamericana y triste realidad nacional que refleja claramente los complejíssimos problemas estructurales del Estado, cuando las funciones magisteriales se vician por los intereses políticos amañados de sindicatos que adquieren poderes enormes, que sirven para enriquecer a sus líderes y no para atender a fondo y con seriedad el problema gigantesco de la mala educación que recibe la población en las escuelas de gobierno.

En lo que respecta a las universidades públicas el panorama tampoco es muy alentador. Nuestra universidad ostenta en su corta historia un ominoso récord de huelgas que hasta la fecha sigue siendo la amenaza latente y permanente que se presenta al menos cada dos años: la inminente suspensión de labores cada que se hacen las revisiones del contrato colectivo de trabajo, dadas las malas relaciones que se generan durante ese lapso, entre el sindicato y la rectoría general. Para quienes hemos estudiado y trabajado en la UAM, sabemos muy bien lo fastidioso e indeseable de estas huelgas que han llegado a prolongarse hasta por más de 40 días, desgastando innecesariamente el ambiente laboral y académico de la institución.

Por supuesto nuestras huelgas se quedan cortas si las comparamos con el reciente secuestro sufrido por la UNAM que duró más de 10 meses perpetrado por un abusivo contingente de supuestos revolucionarios que abanderaban, según ellos, causas populares que nadie les confirió, con ideologías obsoletas y caducas, que como bien describió con precisión intelectual en entrevista televisiva el antiguo líder estudiantil, Marcelino Perreyó, representaban la materialización misma de la derrota de los idea-

8. En periódico *Reforma*, 2 de julio del 2003, primera plana.

les de los estudiantes de 1968 y que lo único que lograron, como todos finalmente corroboramos, fue trastocar gravemente el prestigio y la vida académica de esa institución, mientras que el resto del país parecía más bien indiferente al asunto y quienes tenían las facultades y la autoridad para resolverlo evadían su responsabilidad, actuando con una pasmosa y desesperante lentitud, haciéndose cómplices de uno de los episodios más vergonzantes y lamentables de la historia reciente de nuestro país.

Como afirmaba con certeza y claridad el fallecido Carlos Castillo Peraza, el único verdadero recurso no renovable es el tiempo. La larguísima suspensión de la UNAM frustró una enorme cantidad de convenios culturales, postergó innecesariamente muchísimas investigaciones, detuvo la edición de una infinidad de libros y por supuesto frenó las clases afectando a miles de estudiantes que jamás podrán recobrar ese valioso tiempo perdido en su vida personal.

Pero que quede claro, la gran conquista del movimiento del CGH fue la prolongación por tiempo indefinido de uno más de los sorprendentes y cotidianos rasgos del folclorizante surrealismo que configura el vasto compendio nacional de lo insólito. ¡Los alumnos que ingresan a la UNAM deben seguir pagando sus 20 centavos de cuota anual de inscripción, y los que provienen de sus propias preparatorias tienen asegurado su pase automático sin necesidad de tener que presentar ningún examen de admisión!

No cabe duda que como dicen por ahí, si Kafka hubiera nacido en México habría sido un autor costumbrista.

Todas estas referencias ponen en contexto la evidencia de un hecho dramático, la importancia que se le da a la educación en nuestro país parece ser solamente un recurso retórico que beneficia a los políticos para ganar votos en tiempos electorales, pero que en la realidad, cuando alcanzan el poder no procuran mejorar ni parecen mostrar mayor entusiasmo por buscar las estrategias que permitan elevar la cantidad de recursos económicos para acrecentar la calidad de la educación en sus diferentes programas de gobierno.

Muy lejos está el país de la recomendación formulada por la UNESCO a todos los países del mundo de destinar al menos el 8% del producto interno bruto a la educación. Desconozco el dato exacto pero nosotros debemos andar pellizcando apenas el 5 de ese porcentaje económico.

Una prueba más que confirma esta enredada situación la encontramos en algunos de nuestros propios alumnos, muchos de ellos egresados de sistemas escolares públicos y que finalmente son víctimas involuntarias de estas perniciosas circunstancias.

Basta leer los reportes que entregan como tareas para darnos cuenta de su bajísimo nivel de comprensión, redacción y ortografía, amen de la pobreza de lenguaje que emplean en sus escritos. Se podrá objetar que ellos no tienen vocación para las letras o la filosofía y que, por lo tanto, estas carencias son intrascendentes para el tipo de carreras en las que están inscritos. Pero francamente resulta deprimente encontrar con relativa frecuencia carátulas donde se escribe universidad con *c* y no con *s*, aparte de que para muchos de ellos los acentos en español son una especie en vías de extinción.

Este lamentable contexto que he descrito anteriormente ha suscitado, por fortuna, la reacción de muchos investigadores, maestros, pedagógicos y universitarios genuinamente comprometidos con su trabajo, que se dan cuenta de que hay que actuar decisivamente ante esta grave crisis educativa, buscando diversas alternativas de solución que son imposterables, una de las cuales está en generar una auténtica cultura de la evaluación del aprendizaje.

Es por esto que esfuerzos como la realización del Coloquio, en el cual se buscó conocer los diversos puntos de vista de nuestros compañeros profesores en torno al tema de la evaluación del aprendizaje, se inscriben en ese espíritu o mística por la enseñanza que tanto se ha perdido en nuestro país y que evidentemente es urgente rescatar.

No puedo extenderme más en mis comentarios personales sobre lo que entiendo como evaluación para el aprendizaje dado el limitado espacio con el que cuento para este escrito y espero poderlo hacer en alguna otra oportunidad. Sin embargo, quiero dejar bien asentada una posición. En 1964 Ken Garland redactó el manifiesto sobre el diseño gráfico *First Things First* que en su momento fue un documento crítico e innovador, donde se pretendía reivindicar la dignidad de la profesión del diseño gráfico, ante el descarado consumismo capitalista. Vale la pena rescatar un fragmento de dicho manifiesto:

Al igual que gran parte del público, hemos alcanzado un punto de saturación tal que el más agudo de los gritos que nos lanza el mercado de consumo no es más que puro ruido. Creemos que hay otras cosas más dignas en las que usar nuestras habilidades y experiencias. Hay mucho trabajo por hacer: señales para nuestras calles y edificios, libros y periódicos, catálogos, manuales de formación, fotografía industrial, refuerzos educativos, películas, presentaciones para la televisión, publicaciones científicas e industriales, o simplemente trabajar el resto de medios con los cuales promocionamos nuestro comercio, nuestra educación, nuestra cultura y nuestro mayor conocimiento del mundo.

No defendemos abolir la gran presión que la publicidad ejerce sobre el consumidor: hoy esto no es factible. Ni deseamos dejar de lado cualquier pretensión hacia el placer del estilo de vida que propone la publicidad.

Pero sí queremos proponer un reajuste de las prioridades por el que nuestra sociedad se cansa de los demagogos de turno, de los vendedores del Estado y de los persuasivos y ocultos comisionistas e intermediarios, y por el que nuestras habilidades puedan dirigirse hacia propósitos más meritorios. Con esto en mente, proponemos compartir nuestra experiencia y opiniones, y ponerlas a disposición de los colegas, estudiantes y otras personas que puedan estar interesadas.⁹

Este documento fue respaldado por una treintena de firmas de los más prestigiados diseñadores de aquel momento, pero su contenido tiene una vigencia impresionante, sobre todo si lo confrontamos con las recientes y costosísimas campañas políticas desarrolladas en México, donde se evidenció que parte del dispendio económico que supone su realización, se evaporó en diseños de bajísima calidad que saturaron, ensuciaron y contaminaron descaradamente el paisaje urbano al no respetar ninguna de las regulaciones existentes en materia de publicidad electoral. Sin duda el diseño gráfico de estas decepcionantes campañas son el testimonio visual que refleja con pasmosa fidelidad, la vulgaridad y la pobreza imaginativa de todos los partidos contendientes, muchos de los cuales seguramente prescindieron del trabajo de diseñadores profesionales.

En el año 2000, treinta y tres importantes diseñadores y estudiosos del diseño, entre los que destacan Milton Glaser, Katherin McCoy, Zuzana Licko, Steven Heller, Rick Poynor, y otros más, firmaron un nuevo manifiesto llamado igualmente *First Things First*, que ha causado las más diversas reacciones, polémicas y críticas por su provocativa redacción y contenido.

Los interesados en profundizar en este asunto hagan el favor de consultar el capítulo *First Things Next* que aparece en el libro de Rick Poynor que cité al principio de mi pequeño ensayo.¹⁰

El punto que quiero destacar, que es coincidente con los dos manifiestos citados, es el de evitar formar “diseñadores ventrilocuos” que obedecen mecánicamente las órdenes de su patrón o manejador sin la menor posibilidad de iniciativa u opinión propias.

9. Quentin, Newark, *¿Qué es el diseño gráfico? Manual de diseño*, Editorial GG, impreso en Singapore en 2002.

10. Rick, Poynor, *Obey the...*, *op. cit.*

Uno de los diseñadores que más ha luchado en contra del consumismo corporativista es Tibor Kalman, quien a lo largo de su trayectoria ha buscado siempre hacer conciencia de la importancia social del diseño gráfico, impulsando anticampañas contra los grandes consorcios mercantiles con espectaculares irónicos como el célebre: *Stay away from corporations that want you to lie for them* (Aléjate de las compañías que quieren que mientas para ellas), el cual apareció impreso con su rúbrica y se diseñó con fragmentos de imágenes que le proporcionaron involuntariamente los propios corporativos criticados integrándose mediante un original y llamativo montaje a una composición gráfica de escala monumental.¹¹

Menciono el ejemplo de Kalman porque considero que la enseñanza que se le brinde al alumno debe, en mi opinión, favorecer el crecimiento de su autoestima para hacerlo capaz de tener la confianza y seguridad necesarias que le permitan defender en todo momento su talento, creatividad y originalidad ante cualquier circunstancia adversa. Por eso también es trascendental en su formación que los mecanismos que se utilicen para evaluar su desempeño sean imaginativos, justos y eficientes. Sólo de esa manera se les podrá considerar como herramientas o indicadores confiables de lo aprendido en clase.

Bibliografía

- GIOVANNI, Sartori (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. España: Taurus (Pensamiento).
- RICK, Poynor (2001). *Obey the Giant*. London: Editorial Birkhauser V. A. August Media LTD.
- QUENTIN, Newark (2002). *¿Qué es el diseño gráfico? Manual de diseño*. Singapore: Editorial GG.

11. *Ibid.*

La educación del diseño industrial y su evaluación

Introducción

En los últimos años, la calidad de la docencia universitaria se ha convertido en una cuestión de interés creciente. Actualmente las prácticas docentes y sus resultados están siendo objeto de análisis e instrumentación de políticas y acciones específicas para su mejora.

Son varios los factores que han influido en la sensibilización de las universidades hacia la docencia, dentro de los que podemos mencionar está la preocupación por parte de los alumnos y sus familias acerca de la calidad del aprendizaje que logran en sus estudios; la preocupación por parte de los sectores productivo y de servicios en relación con la calidad de las competencias profesionales con las que cuentan los egresados de las carreras universitarias; y la competencia entre las instituciones de educación superior por los recursos económicos de origen público y privado.

Existe, por lo tanto, una preocupación ampliamente compartida entre las diferentes instituciones acerca de la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto no es un fenómeno exclusivo en nuestro país, ya que en los últimos años, tanto en Europa como en los Estados Unidos de América y en varios países Latinoamericanos, han empezado a aparecer una serie de instancias, agencias y coordinaciones que promueven, certifican y/o evalúan la calidad de los sistemas universitarios públicos y privados.

La preocupación por la calidad de la docencia se centra en la calidad del aprendizaje de los alumnos. La habilitación y competencia profesional les permite a los egresados de cada institución impactar en el mercado profesional y posicionarse dentro de la demanda laboral. Esto hace que las instituciones busquen proporcionar a sus egresados rasgos distintivos, que

les permita diferenciarse de los demás y optar por mejores empleos. Lo anterior también permite a las universidades reconocidas como de calidad, competir por atraer a los mejores estudiantes, tanto a nivel licenciatura como de posgrado.

I. La educación profesional del diseño

Cuando se aborda la problemática de la educación profesional del diseño industrial es necesario tener claro lo que implica responder no sólo a la demanda de un mercado laboral concreto, el cual determina en buena medida el perfil del profesionista, sino además responder a la expectativa de la sociedad que los genera y que espera de ellos una orientación en el devenir de su cultura material.

Tradicionalmente se identifica a un profesional del diseño industrial como alguien que aporta soluciones a problemas materiales de necesidades identificadas en un contexto determinado. Estas soluciones parecen ser el resultado de un proceso creativo en el que surgen ideas, conceptos, diagnósticos, etcétera, los cuales en el campo del diseño se pueden materializar, gracias a un amplio dominio de la forma y a conocimientos técnicos, procesos de fabricación o manejo de tecnología, y son demandados por un grupo en el mercado de bienes y servicios.

Ahora bien, también existen una serie de especialistas que intervienen en la configuración, producción y comercialización de los diseños, que no cuentan necesariamente con una formación profesional y que, sin embargo, son altamente competentes, por lo que surge inmediatamente la pregunta: ¿cuáles son las diferencias que podemos identificar en un profesional del diseño industrial del que no lo es pero que participa en el proceso o es parte del mismo?

En el informe de 1996 dado a la UNESCO, por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, se apunta entre otros conceptos:

[...] ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio".¹

1. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996).

De acuerdo con el documento elaborado por el Wingspread Group on Higher Education de la Johnson Foundation, los graduados universitarios deberán poseer las siguientes cualidades:²

- Competencia profesional en el campo de conocimiento específico.
- Capacidad de comunicación, de cálculo y uso de tecnologías, específicamente de la información.
- Capacidad para conseguir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas, a medida que los necesiten. Aprender a aprender. Formación a lo largo de toda la vida.
- Capacidad para desenvolverse bien en una sociedad global.
- Un conjunto de actitudes o disposiciones de ánimo, que incluyan: flexibilidad, adaptación, facilidad para desenvolverse en la diversidad, motivación, comportamiento ético y cívico, creatividad, plenitud de recursos, y la capacidad para trabajar con otras personas, especialmente en equipo.
- Capacidad demostrada para utilizar todos los atributos anteriores, en situaciones complejas y reales. Formación en un contexto real.

Acorde con las necesidades educativas del siglo XXI, es en la atención de la calidad del aprendizaje en términos de transformación, donde se considera que la esencia de la educación universitaria es facultar y capacitar a los estudiantes para pensar y actuar de forma autónoma, independiente y articulada. Es decir, para que puedan ser críticos y tomar decisiones sobre los contenidos que han de aprender, sobre la manera de analizar y resolver diferentes tipos de problemas y situaciones, y para poder transferir los conocimientos así adquiridos, a otras situaciones posteriores académicas y profesionales.

El concepto de calidad educativa basado en el aprendizaje parte de la noción de “cambio cualitativo”, donde la universidad no hace algo para el alumno, sino que hace algo en el alumno: lo transforma. Por lo tanto, la calidad no radica en el servicio para el alumno, sino en un proceso de transformación permanente del participante. Pretende, por un lado, desarrollar sus capacidades, y por otro, posibilitarle para influir en su propia transformación. Supone implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, y proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan.³

2. Accesible en: <http://www.johnsonfdn.org/index.html>

3. Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Docencia. Planteamiento General,

Esta consideración lleva implícita una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la que se considera al profesor como un facilitador y guía en el proceso de aprendizaje, y al alumno, como participante activo en este proceso, que construye conectando el repertorio de conocimientos que posee, con el contexto en el que se sitúa la actividad constructiva.

La interacción entre la eficacia y la eficiencia son fundamentales para el logro de la calidad en la educación efectiva. Ramsden, plantea seis principios que distinguen una docencia efectiva. Se trata de:⁴

- Claridad de las explicaciones y el estímulo del interés de los estudiantes por la materia.
- Preocupación genuina y un respeto por los estudiantes y su aprendizaje.
- Evaluación y retroalimentación adecuadas.
- Establecimiento de objetivos claros y de elevadas expectativas de aprendizaje.
- Gestión autónoma del aprendizaje por parte de los alumnos.
- Evaluación de la propia docencia a través de la interacción con los estudiantes.

II. El papel fundamental de la evaluación

La evaluación como instrumento para la toma de decisiones es fundamental en el mejoramiento y fortalecimiento de la docencia. Desde una perspectiva global de la calidad de una institución universitaria como la UAM, la evaluación de los resultados de la acción formativa aparece como una de las dimensiones más significativas para evaluar la calidad de la propia institución. El resultado más elocuente es el que hace referencia al rendimiento académico de nuestros estudiantes.

La concepción de "aprendizaje de calidad" implica cambios sustanciales en el concepto de evaluación predominante en la educación universitaria. De acuerdo con el modelo de transmisión-recepción, la evaluación del aprendizaje se ha considerado como una actividad relativamente independiente, una evaluación que no entraba en juego hasta una vez acabado el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se procedía a valorar el producto resultante. Esta situación de relativa

1999, Rectoría UAM-Azcapotzalco.

4. Ramsden, P. A., *Learning to teach in higher education*, Routledge, London, 1992.

independencia explicaría, en parte, que los cambios y las innovaciones introducidas en la enseñanza no hayan afectado —o lo hayan hecho de manera insuficiente— las prácticas de evaluación que se han mantenido relativamente estables a lo largo del tiempo.

La adopción de criterios de calidad implica dar seguimiento y evaluar el proceso y el resultado del aprendizaje. Durante el proceso, la cesión progresiva del control del profesor al alumno permite que los criterios de evaluación y la evaluación en sí misma pasen a adquirir una función reguladora del aprendizaje, que faciliten la identificación de los aspectos relevantes, que permitan establecer prioridades y dirigir las actividades en un sentido concreto. Es también a través de este proceso donde se formulan demandas “de calidad” a los alumnos, que hagan referencia no a la información memorizada, sino al establecimiento de relaciones entre conceptos, al uso de estrategias en la resolución de problemas y, en definitiva, que apelen a un pensamiento crítico.⁵

Si se considera la evaluación como parte integrante y fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, no se puede seguir persiguiendo exclusivamente la calificación final de un proceso desconocido, sino que se ha de permitir explicar, comprender e intervenir en el proceso de aprendizaje para optimizarlo y favorecer así la calidad del aprendizaje resultante. Cuando se le reconoce de esta manera, la evaluación debe estar presente durante todo el proceso, formando parte y complementándose con las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la calificación final tendrá que ser un complemento, no para comparar y seleccionar a los alumnos, sino para proporcionar criterios de calidad y ofrecer indicadores del grado de consecución de los objetivos educativos.

Es de gran importancia que los alumnos conozcan y comprendan los criterios a través de los cuales serán evaluados, ya que la percepción que tengan de lo que se les exigirá o de lo que se considera decisivo, incidirá en el proceso de toma de decisiones para dar respuestas ajustadas a las demandas de evaluación que se vayan formulando durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 1993).⁶

5. Jorba, J. y Sanmartí, N., *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1996.

6. Biggs, J. B., “What do inventories of students’ learning processes really measure? A theoretical review and clarification”, en *British Journal of Educational Psychology*, No. 63, 1993, pp. 3-19.

Es sorprendente como en muchos casos, los profesores y profesoras cuando deseamos reflexionar o cambiar algún aspecto que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos aislamos de los alumnos y luego tratamos de llevar a ellos nuestras conclusiones y decisiones. Es decir, que todo está pensado para ellos, pero sin ellos.

La evaluación ha de estar atenta a los valores y no sólo a la búsqueda de un baremo que conduzca al establecimiento de una clasificación que no tiene en cuenta situaciones de partida, contextualización indispensable y repercusiones sociales de los mismos.

Al irse fortaleciendo en la UAM-Azcapotzalco la reflexión sobre el trabajo docente, es cada vez más necesario contar con un modelo de evaluación que permita potenciar la dinámica de trabajo al interior de los grupos disciplinarios, para avalar el esfuerzo de los profesores con objetivos claros y resultados concretos. Es necesario lograr que la evaluación fortalezca las actividades docentes y que rescate lo relevante de las diferentes modalidades educativas, contemplando como fundamental la autoevaluación y la evaluación colectiva al interior de los grupos de trabajo.

La evaluación continua de los planes y programas de estudio es fundamental para garantizar su vigencia y pertinencia. Se requiere contar con un programa que permita reflejar en sus contenidos las demandas expresadas del mercado laboral e integrar los nuevos conocimientos de las disciplinas y profesiones de acuerdo al "estado del arte" de cada una de ellas.

III. El diseñador industrial, un profesional competente

Un profesional competente es aquel que integra cuatro elementos básicos en su formación, que le permiten interactuar con su entorno y resolver problemas y necesidades. Estos elementos son:

- Conocimientos.
- Habilidades.
- Actitudes ante el trabajo y la vida en general.
- Valores como persona y ente social.

Durante mucho tiempo se supuso que si un estudiante aprendía la información brindada en un curso, también aprendería allí, como resultado directo de este aprendizaje, los objetivos referentes a los métodos para solucionar problemas. De esta manera, la responsabilidad del profesor quedaba reducida a ofrecer experiencias de aprendizaje que amplían la información y, los exámenes tenían por objeto evaluar el progreso escolar en la adquisición de los objetivos de información. Pero, ¿qué pasa con todos

aquellos aspectos que forman parte de lo que consideramos competencia de un diseñador profesional?, ¿realmente esperamos que al finalizar la carrera, el alumno habrá desarrollado una serie de actitudes y habilidades sin que éstas hayan sido consideradas como materia de aprendizaje?

Estas preguntas han estado presentes en los trabajos de investigación educativa que se han desarrollado en las últimas décadas, las cuales han producido resultados significativos, al establecer parámetros en relación con aquellos objetivos en el aprendizaje de los alumnos, que deben garantizarse al diseñar las currículas de las carreras actuales.

Benjamín Bloom⁷ propuso una taxonomía de los objetivos de aprendizaje en la cual presenta tres áreas de dominio:

- Dominio Cognitivo: abarca los objetivos que subrayan el hecho de recordar o reproducir algo que supuestamente ha sido aprendido antes, así como aquellos que implican la solución de una tarea intelectual para la cual el individuo debe determinar primero, cuál es el problema esencial y después, reordenar el material que ha recibido o combinarlo con ideas, métodos o procedimientos conocidos previamente.
- Dominio Afectivo: comprende los objetivos que destacan un tono emocional, un sentimiento, un grado de aceptación o rechazo. Los objetivos afectivos van desde la simple atención ante fenómenos seleccionados, hasta cualidades de carácter y conciencia complejas pero internamente coherentes.
- Dominio Psicomotor: contiene los objetivos que subrayan alguna habilidad muscular o motora, alguna manipulación de materiales u objetos o cualquier acto que requiera coordinación neuromuscular.

Generalmente, el aprendizaje de conocimientos y habilidades psicomotrices son abordadas en el diseño de los planes y programas de estudio de las carreras. La secuencia de conocimientos en distintos grupos de contenido y sus relaciones de coherencia, seguimiento y apoyo entre las materias, tanto en su relación vertical (secuencia de contenidos durante los trimestres), como horizontal (afinidad entre los conocimientos y apoyos que ofrecen los cursos del mismo trimestre o semestre de estudio), son más claras en contraste con la ausencia de estrategias que permitan el aprendizaje por parte de los alumnos, de aquellas actitudes y valores que se quieren

7. Bloom, B. S., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive domain*, New York, McKay, 1956.

transmitir como parte fundamental del papel formativo que asume la institución, y las propias de las disciplinas o carreras.

Tanto los alumnos como los profesores universitarios, establecen contacto en los procesos de enseñanza aprendizaje con toda la carga de actitudes, valores e intereses aprendidos previamente, los cuales condicionan sus actividades y sus respuestas a los diferentes estímulos. Sin embargo, el asunto no radica en la aceptación de que los aspectos afectivos se encuentran presentes, sino que de acuerdo con las tendencias actuales sobre educación superior, es necesario formar a los alumnos con base en una serie de competencias que integren los tres dominios presentados por Bloom, lo que les permite a nuestros egresados integrarse mejor al mercado de trabajo y los capacita para poder educarse “durante toda la vida”, ya que así se debe concebir al profesional del nuevo siglo, desplazando la idea que prevalecía anteriormente donde se consideraba que la educación que se recibía era “para toda la vida”. Esto permite establecer los criterios para enfocar los planes y programas de estudio de las universidades hacia una formación de calidad.

Las actitudes conciernen a la tendencia a reaccionar favorable o desfavorablemente frente a un “objeto”, por ejemplo, un grupo humano, una costumbre, una institución, etcétera.⁸ Las actitudes en la formación de los diseñadores industriales son fundamentales, y no sólo estamos hablando de aquellas que favorecen el aprendizaje de los alumnos y las cuales son deseables para estudiantes de cualquier disciplina, sino aquellas actitudes que requiere aprender para ser competente profesionalmente. El egresado de las carreras de diseño deberá:

- Asumir personalmente las actitudes que le permitan relacionarse con equipos interdisciplinarios y ser el medio de comunicación entre las partes que le permita integrar los esfuerzos del grupo de manera integradora pero con respeto a la diversidad.
- Interpretar las actitudes de sus clientes, ya sea en la venta de productos o de servicios. Deberá desarrollar las actitudes adecuadas para vender sus servicios como diseñador, con la seguridad y el entendimiento de cual es su papel dentro del proyecto y con una gran flexibilidad que le permita adaptarse a las diferentes circunstancias.
- Propiciar actitudes en los clientes y los compradores, que les permita va-

8. Dupont, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., Descombes, J-P. *Psicología de los intereses*. Barcelona, Editorial Herder, 1984.

lorar la importancia de producir y consumir mercancías de calidad, que cumplan con las expectativas que propician, manteniendo el compromiso de que la prioridad en el diseño, es el “usuario”.

Los valores conciernen en principio a un objetivo más o menos abstracto que el individuo puede creer vital para él; por ello, en razón de su orientación hacia unas actividades concretas, los intereses y las actitudes se hallarían subordinados a los valores en un modelo jerárquico de las motivaciones. Los valores conciernen a la atracción que representan unos “objetivos” abstractos como la verdad, la justicia, etcétera.⁹

Los valores están ligados indisolublemente a la existencia humana y poseen una doble dimensión objetiva y subjetiva al mismo tiempo. Objetiva en cuanto que los valores son fines, metas y objetivos que generan una conducta puntual o permanente del individuo hacia su realización; y subjetiva porque los valores son creadores de afectos, sentimientos, deseos y motivos, o si se prefiere de una singular energía emocional que impulsa nuestras acciones.

La importancia que el diseñador le da a los valores de los demás, tiene una correspondencia directa con la importancia que le da a sus propios valores. Es posible diseñar para personas que tienen valores diferentes a los de quién diseña, siempre y cuando no vulnere la propia integridad del diseñador.

Un profesional del diseño imprime en sus creaciones sus propios valores y los de la empresa para la que trabaja, y aunque los valores que conforman al diseñador en buena parte son producto de su contexto familiar, social y cultural, también adquiere valores en su formación a lo largo de su educación básica, media superior y superior, siendo en ésta última donde adquiere una serie de referentes y valores de carácter ético-profesional.

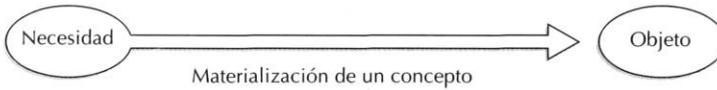
Integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores. El conocimiento posee un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y, por lo tanto, del conocimiento científico, tecnológico y artístico cotidiano, en ese sentido el valor también es conocimiento, pero es algo más, es sentimiento y afectividad en el individuo. Así el aprendizaje de un conocimiento matemático, físico, artístico o profesional debe ser tratado en

9. *Ibid.*

todas sus dimensiones: histórica, política, moral, etcétera, es decir subrayando la intencionalidad hacia la sociedad, donde se exprese la relación ciencia, tecnología, arte, sociedad, y estén presentes los análisis cualitativos, los enfoques de procesos y la motivación.

IV. El aprendizaje en el proceso de diseño

Si consideramos el proceso por el que transita el diseño industrial, como referente para poder establecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se requiere formar en los futuros diseñadores industriales, podemos dividirlo en tres grandes etapas que requieren competencias distintas: en una primera etapa, al contar con una definición clara de la necesidad que se pretende resolver y el problema de diseño implicado, se desarrolla un concepto y se aplica en la elaboración de un objeto que materializa una posible solución.



En esta primera etapa, la configuración del objeto deberá estar basada en tres aspectos fundamentales: la funcionalidad, la operatividad y la estética. Estos aspectos tendrán los pesos correspondientes de acuerdo con la oportunidad y la importancia relativa de cada uno en respuesta a las necesidades manifiestas del futuro usuario. La mayor aportación del diseñador industrial en esta etapa radica en su capacidad por interpretar los intereses y expectativas del grupo de usuarios al que va dirigido su producto, de acuerdo con sus prioridades y sus escalas de valor referidas al contexto donde se ubican. El factor contrastante será la ergonomía, entendida como el conjunto de factores resultantes de la relación del usuario con el objeto y la calidad del desempeño funcional y operativo del mismo.

Los conocimientos que apoyan esta etapa del proceso son fundamentalmente de carácter metodológico y teórico, así como el manejo adecuado de los lenguajes semántico, semiótico, formal, etcétera, los cuales le permitirán al alumno conceptualizar ideas y materializarlas posteriormente.

En el campo de las habilidades, el alumno debe tener la capacidad de manejar la complejidad, para lo cual deberá sistematizar su trabajo. Sus habilidades de expresión deben ir ligadas con sus conocimientos en el manejo

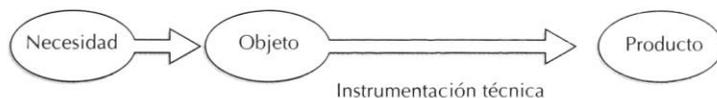
de lenguajes que buscarán facilitar la visualización y materialización de los conceptos que se generan.

En esta etapa se requiere que el alumno desarrolle el valor de la creatividad, pero no como algo que se produce como parte de un don o de manera aleatoria, sino como una parte fundamental en el quehacer del diseñador industrial, en el sentido de tomar iniciativas, de inclinación al riesgo e innovación. Se trata de desarrollar en el futuro profesionalista una actitud de autonomía, de confianza en sí, y también de desarrollar sus facultades creadoras.

Cuando tomamos como único referente la necesidad aparente del grupo identificado como “usuarios”, nos encontramos con el problema de que aunque el objeto diseñado resuelva los aspectos funcionales, operativos, formales, ergonómicos, etcétera, no necesariamente soluciona los aspectos de racionalidad en su producción. Por lo que un objeto único que satisface con toda precisión una necesidad enunciada, puede ser incosteable, o técnicamente imposible para una producción en serie.

Sin embargo, la diferencia entre el objeto que “resuelve necesidades”, donde la preocupación gira alrededor de la materialización de un concepto, y el producto, donde los parámetros son establecidos por las características de los materiales y procesos de producción, obliga a que el segundo en relación con el primero, sufra una serie de modificaciones que lo hacen más limitado que el modelo original.

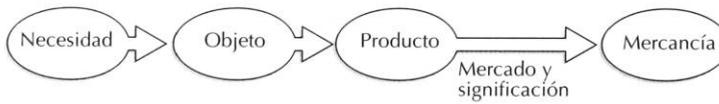
La segunda etapa del proceso de diseño tiene como objetivo transformar al objeto en un producto, el cual cumpla con la mayor cantidad de características que ofrece el objeto original, pero que a la vez, permita su reproducción con la tecnología adecuada. La elección de la tecnología dependerá del volumen de producción y la inversión prevista en bienes de capital y mano de obra, así como en las características formales del objeto.



Para poder abordar esta etapa del proceso de diseño, se requiere que el futuro profesionalista adquiera conocimientos de carácter técnico, principalmente en relación con los materiales y los procesos, sistemas productivos, tecnologías básicas y técnicas diversas. También necesita contar con habilidades de representación que le permitan materializar sus productos, de

aplicación de analogías y manejo de sistemas, así como entender los aspectos financieros, administrativos y contables básicos.

En cuanto a las actitudes, es importante que el alumno esté en la disposición de luchar continuamente contra la obsolescencia en todos sentidos. Los valores necesarios de reforzar en esta etapa tienen que ver principalmente con el desarrollo sustentable, entendido como bienestar de la comunidad y el respeto al medio ambiente.



La tercera etapa en el proceso de diseño es la que permite que el producto sea demandado por el consumidor. Este producto debe convencer a quien lo compra de que podrá satisfacer las necesidades que éste tiene o cree tener y que, por lo tanto, entra como prioridad en su consumo. Este proceso permite que el producto se convierta en mercancía.

Los conocimientos a desarrollar atendiendo a esta última etapa del proceso tienen que ver con los aspectos del mercado y la comercialización de los diseños, por lo que tienen gran relevancia los conocimientos de otras disciplinas que permiten propuestas integrales. Estas disciplinas son principalmente la historia, la sociología, la semiótica, la psicología, la mercadotecnia y la estadística.

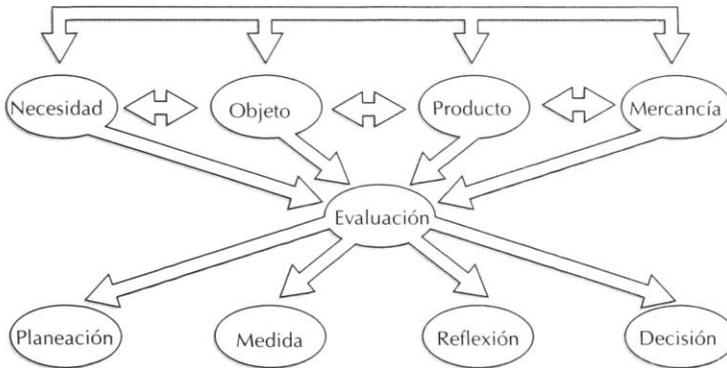
Las habilidades necesarias en el profesional de diseño serán principalmente aquellas que tienen que ver con el manejo de sistemas, el trabajo en equipo y las técnicas de comunicación entre diversos.

Las actitudes y valores a desarrollar tienen que ver con el respeto al otro, en cuanto diferente, propiciando la tolerancia y la aceptación del pluralismo disciplinario, ideológico, político, religioso y cultural. El respeto al otro, en cuanto diferente, significa, entre otros aspectos, que las personas pueden tener gustos particulares, hacer lo que les plazca dentro de los límites establecidos por la ley y tener ideas propias y diferentes. Lo anterior es fundamental para el éxito al interior del equipo de trabajo así como en la posibilidad de cumplir con las expectativas del grupo de mercado a quien va dirigida la mercancía. También es importante educar al diseñador industrial en el valor de solidaridad responsable, convocando al profesionista a asumir sus responsabilidades por el bien común, a dar prueba de solidaridad respecto a la comunidad y no dejarse guiar sólo por sus intereses y ventajas particulares.

Sin embargo, aunque en el proceso integral de diseño se ha planteado la existencia de tres etapas con procesos diferenciados y que buscan objetivos particulares, no se encuentran aislados entre ellas, ni son una consecuencia de otra de manera lineal. Es decir, que el desarrollo y materialización de un concepto que permita solucionar una necesidad expresa, no sólo responde a las características propias de la configuración del objeto, sino a ciertas condiciones preestablecidas de producción y a las demandas del grupo de mercado al que va dirigido.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseñador industrial, se requiere tomar decisiones que afectan los planes y programas de estudio, y por lo tanto se requiere contar con sistemas de evaluación que nos ofrezcan los elementos para orientarlos.

El proceso de diseño en su conjunto dentro del proceso educativo se podría representar esquemáticamente de la siguiente manera:



En los próximos años, será una tarea prioritaria la de definir los indicadores que nos permitan evaluar la calidad de los procesos y los productos en todas las áreas. Esto requiere de planes y estrategias para alcanzar objetivos a corto, mediano y largo plazo. En la medida que avancemos en definir nuestros parámetros de evaluación, en esa misma medida podremos definir los niveles de calidad que pretendemos alcanzar y las formas para lograrlo.

Bibliografía

- ACHA, Juan (1988). *Introducción a la Teoría de los Diseños*. México: Editorial Trillas.
- ARANA, Encilla Martha; Batista Tejeda, Nuris (2000). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. Organización de Estados Americanos. Documento electrónico. Cuba: ISPAJAE.
- BIGGS, J. B. (1993). "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification". En *British Journal of Educational Psychology*, No. 63.
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook 1. Cognitive domain. New York: McKay.
- CLARK, P. (1995). "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en Gran Bretaña". En *Revista de la Educación Superior*, No. 96, ANUIES, octubre-diciembre, pp. 19-33.
- DUPONT, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., Descombes, J-P. (1984). *Psicología de los intereses*. Barcelona: Editorial Herder.
- ELIAS, Norbert (1989). *El proceso de la civilización*. México, D.F.: FCE.
- FRONDIZI, Risieri (1995). *¿Qué son los valores?* México, D.F.: FCE (Breviarios No. 135).
- GAGO, A., Mercado, R. (1995). "La evaluación en la educación superior mexicana". En *Revista de la Educación Superior*, No. 96, octubre-diciembre, ANUIES, pp. 61-86.
- HARVEY, L., Green D. (1993). "Defining quality". En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, pp. 9-34.
- JORBA, J. Y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- ORDEN, A., de la. (1988). "La calidad de los centro educativos, asuntos para un congreso; la calidad de la educación". En *Bordón*, Vol. 40, No. 2, pp. 149-161.
- PIRSIG, R. M. (1976). *Zen and the art of motorcycle maintenance: an inquiry into values*. Londres: Corgi.
- PROGRAMA de Fortalecimiento de la Calidad de la Docencia (1999). Planteamiento General. Rectoría. UAM-Azcapotzalco.
- RAMSDEN, P. A. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- SOTO, Walls Luis (1999). "La calidad como transformación". En *Un año de diseñarte MMI*. Número 1. México, D.F: UAM-Azc./ Evaluación del Diseño en el Tiempo.
- (2000). "El dominio afectivo en el diseño". En *Un año de diseñarte MMI*. Número 2. México, D.F: UAM-Azc./ Evaluación del Diseño en el Tiempo.
- (2001). "Los valores en la educación de los diseñadores". En *Un año de diseñarte MMI*. Número 3. México, D.F: UAM-Azc./Evaluación del Diseño en el Tiempo.
- (2002). "Valoración y evaluación del diseño de mercancías". En *Memorias del Seminario de Evaluación del diseño*. México, D.F: UAM-Azc.
- (2002). "El diseño y sus procesos". En Ponencia presentada en el Seminario Virtual "Agujorando la Caja Negra 2". México, D.F: UAM-Azc.

SUMMERS, Gene F. (1978). *Medición de actitudes*. México: Editorial Trillas.

SUPER, Donald E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.

UNESCO (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors.

FRANCISCO GERARDO
TOLEDO RAMÍREZ

La indisciplina salva la evaluación, Con/Fusión creativa.*

Evaluación creativa vs. evaluación estandarizada
en el diseño

Introducción

Con 21 años de experiencia enseñando diseño, lenguaje básico, dibujo, ilustración, talleres de experimentación con el lenguaje visual, talleres de expresión, cultura y diseño, composición y fundamentos del diseño, teoría y metodología del cine animado, historia del cine, portafolio profesional y, más recientemente, computación gráfica y diseño de interfaz digital, debo decir que me siento ligeramente exhausto, por un lado, y muy entusiasmado por las nuevas perspectivas del diseño, por el otro. En esta universidad ostento un extraño récord, no sé si enorgullecerme o no, incluso si nos pusiéramos muy serios y académicos sería preocupante, me explico: a excepción del Tronco Integral he enseñado en cada uno de los eslabones, talleres y laboratorios de la carrera al menos en una oportunidad. En otras palabras he sido maestro de Operativo, Metodológico, Teórico, Tecnológico, Interdisciplinar y Laboratorio, en los trimestres que van del primero al noveno.

Pregunta ¿ha sido esto bueno para mi formación como docente-investigador?, respuesta un SI rotundo, sin embargo hay que considerar que hace 20 años la división era otra ...y el mundo también, igual que hace 15 años o, —tan sólo— hace 5 años. Contrastando con la búsqueda obsesiva de la *especialización* como garantía de eficacia y calidad, en aquellos años la di-

* A manera de homenaje al trabajo de Lynn Hughes y Marie-Josée Lafortune, en su texto *Penser L'indiscipline, Creative Con/Fusions recherches interdisciplinaires en art contemporain*, este texto se titula similar pero no idénticamente como él.

visión contaba con pocos maestros experimentados en un área específica y muchos de aquellos inexpertos eramos, además, muy jóvenes, comenzando apenas nuestra carrera docente.

Pregunta ¿ha sido esto en perjuicio de mi formación como docente-investigador?, respuesta NO, casi rotundo porque siguiendo el modelo del *cuadrúpedo asnapido* que tuvo a bien soplar un conocido instrumento musical de viento llamado *flauta*, tuve el olfato —quiero pensar— para detectar que había quizá en ese raro hecho una enseñanza valiosa: la oportunidad de conocer y experimentar *in situ* la inter, multi y transdisciplinariedad característica del diseño aprovechando esa *desafortunada-desorganizada* experiencia de tener que ver con todo, de tener que convertirme por obligatoria contingencia del momento en todo un hombre orquesta del diseño.

Reeling in the years

Ya contaba con antecedentes personales en eso de la *ambigua indefinición* tan criticada por mi madre (sería profesora universitaria con aristocrático y campirano pasado venido a menos) y tan celebrada por mi padre (serio profesor universitario con clandestino pasado *beatnik*), cuando ingresé a la UAM-Azcapotzalco en 1977, tenía ya un par de años trabajando en el área —digamos— de diseño: dibujando planos arquitectónicos, piezas mecánicas, instalaciones eléctricas, carteles, había diseñado (un mero eufemismo) una media docena de cosillas desde logotipos hasta pequeñas publicaciones e ilustraciones para una *pseudo* banda de rock (la mía), pero también había armado, desarmado y metido mano, arruinado y puesto a funcionar un par de equipos estereofónicos, una televisión a color que se convirtió en la primera TV sepia del país; un par de años antes también había logrado convertir un viejo osciloscopio de mi secundaria en un rudimentario instrumento de música electrónica con la complicidad de mi amigo genio Eduardo Castañeda con quien años después iniciaría un no tan mal negocillo de alquiler de luz y sonido para fiestas —¡ironías de la vida, te pagarían para estar en fiestas!— mientras participábamos en un concurso nacional de nivel medio-superior en ciencias (1er. lugar para mi secundaria en 1972), y lidiaba no tan mal con la presión familiar para pensar en otros idiomas o por lo menos masticarlos, ah! y pese al formato físico, jugaba un aceptable basquetball los veranos y fútbol americano en el otoño, era la manera en que ese *yo* adolescente se allegaba experiencias y algunos *chelines* para irla pasando mejor.

Sonará autocondescendiente o poco modesto expresarse así para varios de los lectores, mis disculpas anticipadas, pero los párrafos anteriores son más que un modelo de ejercicio evaluatorio —retrospectivo en este ca-

so— de los que destacaré unas ideas y algunos enfoques que considero relevantes sobre la evaluación del diseño y, lo más importante, la creatividad y su evaluación en la profesión.

En la UAM-Azcapotzalco al convertirme en consejero divisional por parte de los alumnos de diseño gráfico, decidimos como estrategia política diseñar y editar un periódico de los estudiantes (una época curiosa en la que todos los consejeros alumnos estábamos alineados en el mismo bando), como era el “diseñador gráfico” me tocó cargar con la empresa: sobre la marcha hubo que aprender a hacer los negativos, a manejar y programar la fotocomponedora de texto recién estrenada, a diseñarlo, armar los originales, aprender a hacer los medios tonos para las fotografías, tomar éstas, revelar los negativos, hacer el desarrollo de la impresión y checar junto al maestro del taller la impresión *pseudoclandestina* ahí mismo en los talleres de universidad. Del pasquín aquel —mediocre desde el punto de vista de diseño, lo veo ahora, pero en aquel momento nos hacía sentir verdaderamente eufóricos cuando llegamos a editar los números 3 y 4 y ...se acabó aquel proyectito—, me quedó no obstante una experiencia invaluable al tener que hacer un poco de todo, como hombre orquesta (aunque debo decir que al poco tiempo conté con la ayuda de mi gran amiga Luz María Macchiavello —ella estudiaba arquitectura— para los números 3 y 4). A mí que las artes gráficas honestamente nunca me habían llamado la atención tanto como las grandes teorías o la filosofía del diseño, al tener que averiguar el cómo, el por qué y el con qué, en una situación que lo exigía, me condujo a tomar decisiones en un raro y difícil equilibrio; por un lado, debía ser flexible y, por el otro, superpragmático. Construir sentido lo más inteligentemente posible de espacios fragmentados del conocimiento y ejecutar a como diera lugar la realización práctica —no verbal— del programa que nos habíamos impuesto: esa fue la respuesta, creo que lo hice bien, pero cabe la posibilidad de haberme equivocado y que lo haya hecho mal, pero esa es otra historia y en todo caso un poco menos importante que la experiencia global en sí misma. A partir de aquel evento algo en mí se potenció más tarde al tener la posibilidad de trabajar medio tiempo —mientras estudiaba— en un despacho de diseño cercano a casa, en donde como es obvio pensarlo, pasaba tiempo completo realizando, además, tareas escolares con la ventaja de contar con el equipo necesario para trabajar y subsistir si ameritaba pernoctar ahí.

Y es que en aquellas épocas el *zeitgeist* dominante afirmaba tajante que el verdadero diseño se hacía en los despachos y agencias, para nada —¡como crees!— en las universidades. Hace 20, hace 12, incluso hace sólo 8 años no teníamos ni idea de que los nuevos paradigmas de diseño al finalizar el siglo

XX, se encaminaban a definir —ironías de la vida— la *especialidad* de los diseñadores justamente como el dominio de la inter, la multi y la transdisciplinariedad, pero lo más importante creo, es que la misma inercia binaria de pensar en paradigmas y grandes sistemas teóricos que explican todo y al todo, iban a ser violentamente sacudidos por la dinámica de la realidad, volviéndolos, si no innecesarios u obsoletos, si insuficientes para explicar inteligentemente la nueva realidad del diseño; no obstante aquel grupo de maestros jóvenes y algunos más experimentados estábamos prácticamente reclusos, aislados tratando de reformular el modelo general del proceso de diseño algunos, o acaso buscando la vanguardia en la instrumentación de los lenguajes del diseño por vías menos estigmatizadas, otros.

Y es que el cambio en la axiología educativa actual no ha sido —obviamente— privativa del diseño, la realidad misma y las experiencias cotidianas, que no por serlo dejan de ser cognitivas, quedan cada tanto desfazadas, arrinconadas en el seno de la *otra nueva* realidad, la que circula en las líneas telefónicas digitales o en las de alta densidad, en la televisión por satélite y la cultura masificada en nuestras computadoras; la realidad masmediática que en este instante modela y define los espacios del imaginario social, aunque autores como Sartori preferirían que no sucediera así.¹

Fragmentación y pérdida de certeza.

Lo feo, lo inculco y la incertidumbre en la cultura actual

Reconozco que aún son numerosos los que no perciben como propia (y convergente) la vivencia eventual de saborear un yoghurt de frutas secas hecho en Nueva Zelanda, mientras —*zapping*, mediante con el control remoto— se observa en la pantalla digital de la cocina un *blending* de la

1. Sartori, Giovanni, *Homo Videns, la sociedad teledirigida*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Taurus/Santillana, 1998, pp. 148-149. Este texto de Sartori es una queja contra la masificación de la cultura televisiva y masmediática. El autor define a la cultura audiovisual como inherentemente *inculta* y, por lo tanto, no-cultura. Si bien estoy de acuerdo con varios otros conceptos de este texto, pienso que el autor manifiesta una insuficiente comprensión de la circulación espacio-tiempo *en*, y no *del* evento multimediático, perdiendo de vista los aspectos básicos de una gramática digital, su sintaxis estética y su inserción en la redefinición global de cultura en la época actual, tema que le es indiferente a Sartori, o simplemente ignora. Sobre el prejuicio de la *Alta cultura* como modelo evaluativo erróneo en Sartori, volveré más adelante en una refutación al autor, de acuerdo con Slodertijk.

guerra en Irak o el fantástico juego colectivo del Manchester United vs. Real Madrid, mientras se decide si comer un cereal orgánico fabricado en Ontario o ese riquísimo tamal de Chiapas, mientras se echa un ojito rápido al correo electrónico en pantalla también. Para ellos resultará difícil abandonar la necesidad de evocar un gran sistema conceptual o narrativo que permitía fijar —al menos en apariencia— en dónde, cuáles y cómo operaban las coordenadas, los parámetros y las variables para evaluar cualquier aspecto de la realidad. Está en el momento actual, es ese *cocktail* fascinante, metamórfico e hipersaturado de pseudo-realidades (según Sartori) informático-digitales contemporáneas, incluso el lenguaje con el que nos referimos a ella y a otros aspectos es una suerte de sintomatología reveladora. El diseño (como la *cultura*), por más que a veces nos ilusionemos con lo contrario, nace, crece y se desarrolla en la realidad, también muere o se desactiva ahí. En este trabajo hablar, definir y profundizar sobre la evaluación del diseño y la creatividad inherente a ello es una tarea que se llevará a cabo con esta perspectiva en mente.

Ser aprendiz de todo y maestro de nada, según una (in)feliz expresión materna, ajonjolí de todos los moles, *flâneur* aficionado primero y profesional, después le permiten a alguien (¡dije a alguien!) canalizar el excedente de energía y la infatigable curiosidad fundamental que —dicen los psicólogos— está en la base de las personas creativas que en significativa mayoría optan por las carreras de diseño o arte.² Bien hasta ahí, pero hablábamos de la realidad: ¡Ah! esa guapa vecina, Marcela, que llegaba a las 17:30 horas todas las tardes entre 1967–1969, descendía del auto y con esa minifalda que hacía sufrir deliciosamente a todos en mi calle, ella de 20, nosotros (su hermanito incluido, creo), entre los 10 y 12 años de edad, y un día no llegó sistemática, otro sí apareció pero había engordado, no usaba más minifalda y se había casado —con un licenciado, creo— y la casa se vendió. ¡A otra realidad enanos!, si se quiere, porque hay quien prefirió seguir apareciendo por ahí como a las 17:30 horas, hasta bien entrado el año de 1987, el amor, la curiosidad o la pasión en su variante obsesiva nos sacan

2. George, David, *The challenge of the able child*, David Fulton publishers London 1995, p. 40 [...] *Professor Ned Herrman in his excellent lecture on the 7th World Conference on gifted and talented children (1987) highlighted the need to take creativity far more seriously, link the creative brain to mental wholeness, personal uniqueness, change and productivity, intellectual and restlessness curiosity, visual capabilities and artistic insight, etc. which are just a few of the important parameters of creativity and giftedness.*

del circuito lógico del tiempo (éste es tradicionalmente un aspecto casi únicamente considerado en el proceso creativo o proyectual).³

Hacia esa inquietante y ambigua falta de aglutinamiento y consistencia cognoscitiva en una época que se caracteriza por la fragmentación del espacio-tiempo de relación cognitiva y la pérdida de certeza canónica en casi todos los ámbitos de la experiencia humana, van dirigidas estas ideas. *Lo único inmutable es el cambio dice el Tao*. Por lo demás que quede claro que la utilidad pragmática de hablar sobre la evaluación en diseño depende siempre de si hablamos inteligente y creativamente del diseño actual en el contexto actual. Otras visiones, otros tiempos y enfoques tienen otras valiosas utilidades (no pragmáticas) en el terreno de la taxonomía, la historia o la arqueología del diseño, útil para potenciar y perfilar al menos un poco nuestra idea del *aquí y ahora del diseño* pero inútiles si se toman con nostálgica y maníaca dependencia jerárquica, tratando de —forzadamente— contar incondicionalmente con una mojjigata y aburrida señorita —muy atractiva, eso sí— llamada *certeza canónica*, quien sufre porque ha dejado de ser tan popular como antaño, cuando las cosas eran mejores, más calmadas y lógicas, más bonitas o más cultas en el sentido en que Sartori lo maneja en su texto.

Tecnoestesia en la caja de cereal

Qué prefiere normalmente un profesor: ¿un estudiante aplicado, dócil y encuadrado conforme al retrato hablado que de él tiene la sociedad? o, ¿uno imaginativo, inquieto, contestatario, nada fácil de dominar o conformar, en perpetuo y ríspido diálogo con los límites que lo definen (aparentemente) desde lo social-familiar? La mayoría de los profesores —digamos de nivel universitario o superior— dirían que el segundo, aun cuando secretamente alberguen amplias simpatías por el primero. Si la pregunta se translada a unos niveles ligeramente inferiores, como secundaria, primaria o *kindergarten*, la respuesta probablemente se invertiría por casi las mismas razones. La razón de esto es natural: la *paideia* (educación) no es un bloque monolítico, ni persigue siempre el mismo objetivo todo el tiempo. Lo que persigue la educación es un saber gradual que le permita al individuo pasar de las es-

3. Myerson, George, *Heidegger, Habermas and the mobile Phone*, Icon Bokks UK, 2001. El autor crea una original conversación (ficticia) entre ambos filósofos alrededor del teléfono móvil (celular para nosotros), comentando con profundidad las mutaciones recientes que el propio concepto de *comunicación* tiene en la sociedad, pero también alude a los conceptos de *cercanía*, *globalidad*, *tiempo*, *privacidad*, etcétera.

estructuras personales e íntimas de las relaciones en pequeña escala de la familia, a las más amplias de la sociedad y el conocimiento como factor de transformación de ésta, dice Peter Slodertijk en su brillante ensayo *En el mismo Barco*.⁴

La educación, la Paideia sólo aparece en términos absolutos (es decir como concepto) de manera explícita en el escenario de la historia de las ideas como una teoría de la doma de aristócratas en la ciudad, y en seguida llama la atención por un acento civilizado algo grotesco: el sentido literal de la educación plena se descubre realmente en aquella idea constructivista de Platón según la cual habría que liquidar a las familias de los guardianes a fin de encargar directamente a la nueva élite filosófico-militar la crianza de las nuevas generaciones de los mejores [...] pues allí toca [cfr. El Político], certeramente el secreto del empeño de las culturas superiores, esto es: la cuestión de como se podría educar al Homo Sapiens, un animal familiar y de horda, para que sea Zoon Politikon.

Una acepción de *cultura* como crianza, como *cultivo* independiente de la otra más convencional, como interacción de la mente humana en sociedad que produce *símbolos*. Pues bien, eliminar a las familias-guardianes de nuestros estudiantes se antoja complicado, por más que se quiera a secas. Me quedo con la intención para el diseño de cómo desarrollar ese cultivo de los mejores como eje del objetivo básico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar diseño, particularmente enseñarlo bien, significa formar, cultivar, capacitar y poner a prueba, cada tanto, un aparato crítico enfocado lo mismo al mundo y a la realidad, que al mismo diseño, que le permita al estudiante o al diseñador transformar, remodelar o ampliar su *speculum mundi* —aun fragmentando el orden y la certeza canónica que pudiera tener— en un ejercicio de verdadera y profunda dimensión intelectual. En este sentido enseñar y evaluar creativamente el diseño, equivaldría a revertir el *proton pseudos* que en el texto ya citado de Slodertijk propone con irónica brillantez como uno de los lastres de la cultura occidental (principalmente), nos dice el autor:

La obsesión por las culturas superiores (la manía de pensar así) es el proton pseudos la mentira esencial y el error capital no sólo de la historia y de las hu-

4. Slodertijk, Peter, *En el mismo Barco*, Madrid, Siruela (Biblioteca de ensayo), 1994, p. 45.

manities, sino también de la ciencia política y de la psicología. Destruye, al menos como consecuencia última, la unidad de la evolución humana y hace que la conciencia contemporánea salga despedida de la cadena de las innumerables generaciones humanas que han elaborado nuestros potenciales genéticos y culturales, [...] El omnipresente superiorismo de la cultura abrevia en un 95 por ciento, quizá en un 98 por ciento la duración real de la historia de la humanidad, a fin de tener manos libres para un adoctrinamiento antropológico que resulta ideológico en grado sumo: se trata de la doctrina, concebida por clásicos y modernos, del hombre como "ser vivo político". Su sentido es presentar a priori al hombre como un burgués animal de Estado, que necesita, para la plenitud de su esencia, capitales, bibliotecas, catedrales y representaciones diplomáticas.⁵

La debida y eficiente inserción de los productos que imaginan, diseñan y producen nuestros estudiantes en la realidad actual debe ser un eje fundamental en la instrumentación de cualquier idea o modelo de evaluación modestamente funcional que se piense. Característico del proceso proyectual del diseño es la concatenación y síntesis de experiencias sensoriales e intelectuales de carácter transdisciplinar que adquieren sentido en el seno de la concepción de la idea, en este sentido es tan importante para la densidad de la respuesta final del diseñador los aspectos empíricos, los instintivos (en el plano de la formulación sensorial), los intelectuales, los lúdicos, los ideológicos, los *tecnoestésicamente*⁶ culturizados como las vivencias que se desprenden de la incorporación de las tecnologías implicadas en la formulación, la difusión y el consumo de esas propuestas, etcétera.

5. *Ibidem*, pp. 23-24. De ahí que se considere como insuficiente la argumentación de Sartori en su crítica masmediática, dado que parte de una posición que se autoriza a sí misma para definir estáticamente la única cultura valiosa a la Alta Cultura (como sólo el dominio de una élite que requiere para su existencia definir *lo otro* como la baja o in-culta cultura, valga la redundancia), cuando este estático binarismo responde mal e insuficientemente a la realidad actual, especialmente si se omite ofrecer una proposición alterna para diagnosticar y predecir un modelo que tiene sus bases hermeneúicas en la etapa posmoderna, globalizada e infodigitalmente mediada.
6. Desrochers, Christine, "De la spécificité sensori-cognitive d'une nouvelle expérience technesthésique: Le site d'art Internet", en *Visio*, No. 5, printemps 2000, pp. 77-84, [...] Ces nouveaux dispositifs techniques bouleversent le champ de l'art et font apparaître peu à peu un nouveau paradigme de la sensibilité, soit une *esthésie* intimement liée au

La estigmatización que ha sufrido, casi siempre, la actividad del diseño como actividad subsidiaria *bastarda*, por ejemplo, o de falsa e hiperbólica *grandeza* como *suma artis*, en poco ha contribuido a destacar lo que el sentido común le reclama desde el más modesto de los diseñadores hasta el más genial: una plena y efectiva capacidad contemporánea de *lectura*, diagnóstico y respuesta creativa ante los problemas que la realidad plantea a los que gozamos de tener esta profesión. En la época actual pos-algo (pos-histórica, pos-visual, pos-moderna, pos-industrial, etcétera), en la que según Lyotard debemos buscar las claves que nos permitan, si no analizar o deconstruir la realidad, al menos conectarnos rizomática e intelectualmente a ella, en el contexto más dinámico de las *petites narratives* que sustituyen la pérdida de certeza de las grandes narrativas (o de la certeza canónica de los grandes *textos* de la cultura), en la que están presentes como *factos culturales* la *dislocación* y la *metamorfosis de la identidad como propuesta lúdico-estética-sensorial*, la *atomización* y *dislocación espacio-temporal*, la *fragmentación* y la *ausencia como ejes de experimentación estética* y la *inmediatez infodigital como pauta de conceptualización proyectual*.

La creatividad plena y eficiente, ni más ni menos, cuya evaluación es necesario perfilar acaso modestamente pero con los pies firmemente anclados en el cielo.

Un *ethos* creativo para la cultura del diseño

Los mitos son importantes porque describen vivencias de intenso carácter subjetivo para explicarnos el papel de los fenómenos o *anomalías*⁷ en la cultura y en la sociedad. Algunas personas creen que los mitos son una especie de fábulas, fantasías o relatos ficticios, pero, con seguridad, no son nada de eso. Un mito es la forma en que una persona o un grupo explica (y se ex-

nouvel *épistémè* constitué par la découverte de l'informatique. À cet effet le terme *technesthésie* défini para Edmond Couchot nous semble particulièrement apte à qualifier cette interrelation entre esthésie et *épistémè*. Selon Couchot, 'l'usage des techniques façonne selon un modèle perceptif partagé par tous —un habitus commun sur lequel s'élabore une culture et dont l'art se nourrit' (Couchot 1998: 9).

7. Toledo, Gerardo, *Daño Cerebral Óptimo*, p. 4, en este texto abordo algunas ideas sobre el impacto en el proceso de articulación entre estética y código de programación útil si se quiere hablar de objetos artísticos creados, mediados y difundidos por el Web o los sistemas interactivos, la creatividad inherente a esta formulación como responsabilidad proyectual del artista y por supuesto el carácter *Anómalo* tanto de las

plica) algo que observa en su universo como un fenómeno o anomalía natural, y así lo convierte en una metáfora. Los mitos que recordamos, empleamos u honramos y que aún hoy en día son tan poderosos, siguen acompañándonos porque, independientemente del lugar o del momento, describen facetas universales de la naturaleza humana.

Tradicionalmente la creatividad ha sido uno de los territorios del imaginario social donde se presentan con mayor frecuencia definiciones y concepciones mitificadas, que no por serlo resultan menos interesantes, pero que reclaman un perfilamiento a la vez sencillo, sistemático, profundo y aportador. Algunos de los mitos más frecuentes al hablar de la creatividad son, en esencia, figuras metafóricas que se refieren fragmentaria o momentáneamente a alguno de los aspectos o elementos de la creatividad, por ejemplo:

- El mito de la creatividad como sinónimo de *Genialidad*.
- El mito de la creatividad como *Locura*.
- El mito de la creatividad como *Atributo hereditario o genético*.
- El mito de la creatividad como *Contrato de exclusividad con la inspiración*.

Existen diversas clases de mitos, están los personales (cómo nos vemos y explicamos a nosotros mismos), los mitos sociales (con rango de *costumbres o tradiciones* algunos de ellos), los mitos familiares, los universales, etcétera.

En el ámbito del diseño y su evaluación conviene precisar que una de las categorías imprescindibles a evaluar es la creatividad, la cual es, al mismo tiempo, rasgo característico de la actividad profesional, al grado que resulta normal —en el plano cotidiano— referirse a nuestras carreras como *creativas*. Así la jerga del propio diseño, los diseñadores y los profesores e investigadores contribuimos con mayor o menor aportación a la construcción de un *mito creativo* inherente al diseño. Lo cual está muy bien, pienso, en la medida en que se precisaran los alcances y la esencia del mismo.

Que se requiere un enorme potencial de creatividad en todas las facetas y etapas del proceso de diseño es innegable, que debe existir alguna o algunas formas adecuadas de evaluar esta presencia y potencia en el seno de

propuestas que funciona bajo el eje de la ruptura espacio-tiempo-identidad, como del artista mismo en referencia a su mayor o menor encuadre respecto del marco social, [...] la detección y traducción de la anomalía en conocimiento útil y valioso es el resorte común entre científicos y artistas.

lo proyectual es evidente también; ahora bien, considero que una confrontación de categorías mitificantes sobre la *creatividad* entre lo externo al diseño y el universo interior sería un ejercicio saludable y útil para definir algunos aspectos *claves* que se reflejan en la actividad cotidiana de *evaluar los diseños*. Considero que un profundo análisis de esos elementos claves en torno a la creatividad y cómo evaluarla justamente en forma creativa, contribuiría seguramente a mejorar la calidad docente y a enriquecer el espectro de experiencias de enseñanza-aprendizaje en la División.

Sabemos por experiencia que la sistematización de la evaluación en diseño implica pensar en varios planos de demarcación evaluativa. Se debe entender, en primera instancia, que el enfoque sobre el producto material del proceso de diseño y la tecnología optimizada-involucrada es sólo uno de los enfoques posibles, pero también está la evaluación de los procesos, la evaluación de la gestación y desarrollo de las ideas, de las modalidades significativas y estructurantes como sintaxis o gramática del diseño, que sería una más, la del impacto y recepción de los usuarios, la de la coherencia e inserción en el contexto histórico-social del objeto diseñado, la del impacto en el mercado económico, la del potencial innovador como signo o símbolo del lenguaje de diseño, la evaluación de la calidad estética, etcétera. Históricamente y con toda lógica se ha considerado a un objeto bien diseñado o notablemente de éxito, a aquel que en promedio ofrece un media normal-alta en rendimiento, de las variables anotadas líneas arriba.

Ahora bien, ¿qué es lo que un profesor de diseño proyecta en términos de mito personal al momento de la evaluación? Parto de la base de que cualquier profesional de la educación en diseño, por el simple hecho de serlo, se ajusta éticamente a los lineamientos de la objetividad y la imparcialidad y, sin embargo, la naturaleza del universo proyectual reclama también amplias zonas de subjetividad e individualidad, que si mal no recuerdo fueron ya comentadas y trabajadas estupendamente por algunos compañeros en la edición anterior de este coloquio. Una respuesta posible que viene a mi cabeza es que todos y cada uno de los profesores tenemos una cierta definición y una cierta convicción (en distintos grados de certeza) de lo que es *objetivo, subjetivo, creativo, estético, innovador, socialmente relevante, etcétera*, pero también creo que es difícil evitar la propia proyección (como mito personal) al momento de evaluar (también al momento de enseñar, pero ese es otro tema), y lo más importante para los fines de este trabajo, creo que no deberíamos tratar de evitar tal proyección, por el contrario, deberíamos contactarnos con mayor energía y conocimiento con ese proceso intrapersonal y desarrollar un *ethos creativo* que haga de la circulación de

experiencias creativas un recurso natural de transferencia cognoscitiva y parámetro de evaluación, un parámetro no simple de definir y operar, pero dadas las condiciones de inserción actual del diseño y los diseñadores —que ampliaré líneas adelante— imprescindible.

La emergencia del conocimiento y la información, así como de la creatividad como *base detonante* del crecimiento económico en la época actual es innegable e irreversible.⁸ Una labor indudablemente compleja para un docente acostumbrado o forzado a *evaluar* partes o etapas de un proceso global —que escasamente puede apreciarse en perspectiva sintética—, la creatividad vivida como mito personal, familiar o social, está presente en todos y cada uno de los momentos relevantes de la actividad proyectual y su impacto está más allá de la planeación propedeútica o la predicción estadística, va mediada, además, por los propios *textos* y mitos personales de quién evalúa y en los que no automática y necesariamente se consideran los propios *textos* o mitos de quién es el evaluado. Más importante que una evaluación de la creatividad sería contar con una *evaluación creativa* de los procesos y acaso la puesta en operación de una optimizada visión transdisciplinar como *estudio de caso*⁹ en el sentido en que Jorge Ortiz menciona en su artículo, combinada con evaluaciones desmitificadoras (en el sentido de des-diferenciar y reciclar inteligentemente las categorías *mitificantes* que intervienen).

Basándome en las experiencias de los cursos impartidos en los últimos cinco años, va una modesta propuesta en tal sentido en las líneas siguientes, previo perfilamiento de esta *Clase creativa* emergente a la que Richard Florida se refiere.

8. Florida, Richard, *The Rise of the Creative Class, and how it's transforming work, leisure, community and everyday life* p. IX. [...] With 38 million members, more than 30% of the nation's workforce [USA], the Creative Class has shaped and will continue to shape deep and profound shifts in the ways we work, in our values and desires, and in the very fabric of our everyday lives. [...] the defining basis of this new class is economic, [...] because creativity is the driving force of economic growth, in terms of influence the Creative Class has become the dominant class in society.
9. Ortiz, Segura Jorge, “¿Es la evaluación imparcial?”, en *Evaluación del diseño*, México, UAM-Azcapotzalco, Departamento Evaluación del diseño CyAD, 2002, pp. 41-55, “...se sugiere que el estudio de caso es, posiblemente el que puede dar mejores resultados para la evaluación de un proceso de enseñanza aprendizaje en el área de diseño”.

Evaluación creativa vs. evaluación de la creatividad

Primero será útil perfilar el concepto de *creatividad*, digo perfilar en lugar de definir por razones obvias: un intento poco creativo sería *en automático* lanzarse a buscar una serie de definiciones a ver cual o cuales nos convencen o se ajustan a la particular visión del diseño. Partamos del sentido común recordando que si bien la creatividad es una sola entendida como atributo del género humano y como tal se encuentra —aunque no equitativamente repartida— presente en todos, no todos los seres humanos, de hecho muy pocos, son capaces de alcanzar un alto desarrollo y aplicabilidad de ella. Ahora bien, el sentido común también nos demuestra que ese único atributo se canaliza o expresa de infinitas maneras. Para parafrasear los manuales de desarrollo humano “Todos somos creativos en mayor o menor medida”, el artista y el médico, la trabajadora manual y el ingeniero en sistemas, el ama de casa y el investigador universitario, el basquetbolista talentoso y la pequeña de 7 años de edad, violinista superdotada. Pero un perfilamiento eficaz de la *creatividad* en el ámbito del diseño implica asumir el riesgo de una concepción acaso más selectiva y excluyente que una amable pero mediana afirmación positivista. En un momento de ruptura de viejos paradigmas en el diseño esta operación, además de necesaria, es hermenéuticamente ineludible.

Dos rasgos comunes entre esas distintas formas de manifestar la creatividad lo constituyen la inteligencia y el alto y consistente desempeño en diversas actividades,¹⁰ para decirlo simplificado, toda persona creativa (independientemente de la modalidad y el nivel de su creatividad) es inteligente dentro del rango que va de lo normal a lo sobresaliente o mayor (en términos de IQ, que en lo particular no me es afecto, hablamos del rango 110 a 140 o más), mientras que no toda persona inteligente es por fuerza ni normal ni sobresalientemente creativa. Desde luego la mayor parte de las personas que dentro del rango —bajo cualquier escala o modelo— puedan ser denominadas como inteligente es naturalmente proclive a desarrollar su bagaje creativo. La clave es ese desarrollo y esa naturalidad para llevarlo a

10. George, David, *The challenge of the able child*, David Fulton publishers, London, 1995, p. 17. [...] This has been the most significant research [The Stanford-Binnet Intelligence Scale by Lewis Terman], about gifted individuals, and all these people (1,500) had IQs over 140, which is a very high cut-off point. Data collected indicated that this group were well adjusted [...], the data also indicated that these children were advanced in reading, language usage, arithmetic reasoning, science, literature and the arts.

cabo, entonces tenemos una pauta de dinamismo procesual en el concepto de la *creatividad* que es, pienso yo, de enorme valor para la discusión que nos anima y ocupa en este Coloquio. Procesualmente, la *creatividad* puede ser detectada, desarrollada y canalizada al enriquecimiento de cualquier tipo de empresa intelectual, racional, sensorial, creativa o estética. Importante desde ya, no confundir *creatividad* con inteligencia y sus múltiples manifestaciones (al menos existen 7 tipos diferentes de inteligencia), la clave dinámica de ese aspecto procesual es autogestiva, la *creatividad se alimenta de la creatividad* o bien podríamos explicarlo de la siguiente manera.

La *creatividad* es el principal motor del desarrollo de la creatividad, es el ímpetu que tiñe de naturalidad cualquier esfuerzo novedoso encaminado a resolver los problemas humanos con el bagaje del alto rendimiento en una serie de actividades disímboles que favorecen el intercambio de información, entre los hemisferios cerebrales y la interconexión e interactividad entre los distintos enfoques que se pueden aportar al analizar una realidad o una situación. La persona verdaderamente creativa posee la facultad de *ver* interrelaciones entre las cosas que pasan inadvertidas o son *invisibles* al ser humano convencional, pero para ello necesita enormes espacios de libertad e independencia personal, de criterio y en suma, de no excesiva sujeción a limitantes prácticas disciplinarias que atenuarían o inhibirían su desarrollo.

No obstante lo anterior, la *creatividad* tradicionalmente se ha rodeado de un halo un tanto *místico* quizás en razón de lo poco sistematizado y superficial de los estudios enmarcados desde el *modelo duro* científico. Recién se sabe más profundamente a partir de estudios sistemáticos pero más flexibles y holísticos que se desprecuparon, aunque sea un poco, de una referencia jerárquica a un sistema horizontal de referencias y optaron mejor por una búsqueda experimental e intuitiva fundamentada y que en nada está reñida con la investigación científica sobre el tema, por ejemplo en redes neuronales o en la forma en que funciona el cerebro. Y es que justamente un rasgo de la creatividad es la autoconfianza y la capacidad de tomar riesgos. En este sentido el trabajo creativo ha sido también temido por el estatuto conservador debido a su intrínseco carácter subversivo e indisciplinado.

La *creatividad* en el diseño y en las artes es paradigmáticamente *Multidimensional*, se presenta de diversas maneras y en distintos momentos con un efecto propulsor, de mutuo reforzamiento, este carácter multidimensional se forma por la vivencia de disímboles experiencias y cambios de perspectiva, un intelecto creativo que se siente atraído por una gran variedad de intereses y conocimientos, que se ve enriquecido por la mutabilidad, la transformación, la ruptura de paradigmas, la inestabilidad y la indisciplina.

Un estudiante talentoso y creativo será desde el principio de su carrera, casi sin lugar a excepciones, un brillante proyectista nato, alguien que es capaz de formular y reformular información intelectual en diversos grados de concepción visual y viceversa, metamórficamente interactuante, capaz de re-producir y re-editar en forma verbal, escrita o intelectual el resultado de *tontear* por ahí con las ideas, pero también con toda probabilidad alguien que enfrenta serios dilemas existenciales o tortuosas luchas de adaptación-desadaptación, rebeldía, estigmatizaciones de *torpeza* y *holgazanería*, neurosis y sensación de sofocamiento.

Para ponerlo en pocas palabras, creatividad implica inteligencia, capacidad de desenvolvimiento a alto nivel en diversas habilidades y la búsqueda natural de nuevas soluciones a problemas viejos, cotidianos o nuevos. Entre los individuos extremadamente dotados en inteligencia, la creatividad es una constante, y también algunos otros rasgos como el sentido del humor, la excentricidad, el no-conformismo y la *indisciplina*.

En Inglaterra es sabido desde hace tiempo —por psicólogos y educadores pioneros en la investigación sobre la creatividad y la inteligencia excepcional— que un área en la que destacan (por su excelencia) los niños superdotados es en la creatividad: "...the brighter children tend to do more creative work and score high on creativity tests [...]. Fortunately creativity is an extremely difficult concept to define and subsequently to measure. It is certainly something to do with our perception, intuition, consciousness, thinking skills and problem solving, as well as the use of our senses".¹¹

A su vez, como se mencionó líneas arriba, un rasgo común en el que destacan artistas y diseñadores es la *creatividad* y la capacidad para modelar procesos intelectuales por medio de la visión. Por lo tanto, pienso que la articulación entre inteligencia (de normal a notable), creatividad y pensamiento visual son indicadores serios de que en la enseñanza-aprendizaje del diseño ha de considerarse con atención unos modelos de evaluación creativos en sí mismos que estimulen estas habilidades que en buena proporción se encuentran como patrimonio de nuestros estudiantes, modelos que deberían reducir al mínimo necesario los aspectos disciplinarios superficiales, favoreciendo un clima de mayor libertad, flexibilidad conceptual, desarrollo intelectual-visual, incluso de indisciplina y de mayor rendimiento creativo.

11. *Ibid.*, p. 18.

Evaluación creativa vs. evaluación estandarizada en el diseño

El aspecto clave en mis cursos es el desarrollo de una alta capacidad de diagnóstico y planeación acertada en la solución de proyectos de diseño con información visual-verbal, como condición necesaria para desarrollar habilidades de pensamiento visual y proyectación creativa, con otras palabras, aprender a diseñar creativa y eficazmente. En particular en el curso del Eslabón Operativo III "Aplicación del lenguaje básico de diseño", pero también en el Taller Interdisciplinar de Dibujo de la Figura (Inter V) he encontrado un espacio de experimentación y práctica muy rico en potencialidades.

La evaluación que sigo en ambos cursos, es un diseño personalizado inspirado en el sistema británico contemporáneo conocido como *The New National Curriculum* para niveles medio-superior. Consiste en calificar sobre un máximo de 50 pts. Que se obtienen combinando 4 pautas o ejes de desarrollo de la evaluación final, con la singularidad de que ese puntaje no está repartido equitativamente sino cualitativa y dinámicamente entre las 4 pautas, las cuales dependiendo del proyecto, tarea o etapa del trimestre pueden serse en forma diferente o asignárseles distintos valores.

Pautas de evaluación:

- Velocidad e integración de una respuesta funcional; coeficiente de rendimiento proyectual (capacidad de análisis de variables y formulación del problema proyectual, valor 3/3 pts., eventualmente puede llegar a valer 4/4 pts.).

Criterios: a mayor velocidad con mayor integración y solidez analítica mayor puntaje.

- Objeto diseñado; coeficiente de habilidad con el (los) materiales y los procesos de formulación gráfica, visual, infográfica, etcétera (calidad, limpieza y adecuación del material a la idea. Valor 3/3 pts., eventualmente puede descender a 2/2, por contingencias del curso o para favorecer la experimentación).

Criterios: a mayor habilidad y mayor expresividad con los materiales, mayor puntaje.

- Aportación creativa; coeficiente de originalidad y aportación novedosa de ideas, conceptos, pautas, modelos o métodos sobre el proyecto, valor 4/4 (eventualmente puede llegar a valer 5/5 pts., para favorecer la investigación y la síntesis creativa).

Criterios: a mayor originalidad-creatividad con mayor solidez y eficacia funcional mayor puntaje.

- Aspectos subjetivos, coeficiente de aprovechamiento general otorgado por el profesor a manera de voto de calidad por valor de 10 pts. basado en la capacidad del alumno para recrear la experiencia, establecer retroalimentación con sus compañeros y producir conocimiento a partir de su actividad.

Criterios: el alumno creativo e inteligente que puede desarrollar más y lo lleva a cabo consistentemente, asiste y es cumplido, participa y es motor —no peso muerto—, del grupo recibe con toda seguridad el voto de calidad.

De tal suerte que se tengan siempre totales de 10/10 pts. para cada proyecto, dicho de otra manera se pueden combinar coeficientes por pauta que subrayen aspectos distintos según el tipo y la complejidad del proyecto.

$$3/3 + 3/3 + 4/4 = 10/10$$

$$3/3 + 2/2 + 5/5 = 10/10$$

$$4/4 + 2/2 + 4/4 = 10/10$$

Y las combinaciones posibles en las que se enfatice algo más la calidad de elaboración o la formulación rápida y efectiva de la creatividad, etcétera.

Como puede observarse en un trimestre en el cual se realicen 3 ó 4 proyectos mayores, sumando los valores totales más el voto de calidad nos dará un total de 40 o 50 pts., según el número de proyectos, la asignación de las notas por proyecto se hace de acuerdo con la siguiente escala:

9.6 a 10 pts. A

9.0 a 9.5 pts. B+

8.5 a 8.9 pts. B

8.0 a 8.4 pts. B-

7.5 a 7.9 pts. C+

7.0 a 7.4 pts. C

6.5 a 6.9 pts. C- (opcional repetir proyecto)

6.0 a 6.4 pts. D- (opcional repetir proyecto)

5.5 a 5.9 pts. D- (obligatorio repetir proyecto) *

0 a 5.5 pts. F- (obligatorio repetir proyecto) **

* Siguiendo proyecto se considera al alumno(a) bajo probación de aptitud, si el siguiente proyecto se obtiene D- o F se considera candidato fuerte a reprobación del trimestre, con una sola oportunidad más de acreditar aptitud.

** Siguiendo proyecto se considera al alumno(a) bajo probación de aptitud, con una sola oportunidad más de acreditar aptitud. Si el siguiente proyecto se obtiene D- o F, se considerará candidato fuerte a reprobación del trimestre.

Al final del trimestre se obtiene la puntuación por estudiante y se analiza si obtuvo 3 ó 4 votos de calidad (uno por proyecto) y con ese criterio se define si amerita MB, B, S o NA.

Conclusiones

Tanto el modelo de evaluación (que no se ha pretendido discutir aquí con profundidad) como la escala, representan esfuerzos —probados en la práctica— para estimular la creatividad en el desempeño de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Con facilidad puede observarse tanto el uso de la parte subjetiva de la evaluación como voto de calidad —que no sólo no se niega sino que se subraya (dentro de los márgenes de la sensatez)—, así como la variabilidad de los puntajes por pauta a evaluar que en lo personal siempre inclino más al trabajo de búsqueda, experimentación y creación, que busca crear un efecto dinámico y estimulante en el o la estudiante. El factor *indisciplinario* es concebido como una pauta procesual para canalizar el patrimonio creativo de los estudiantes de diseño que tienen entre sus atributos el pensar visualmente y contar con una mayor sensibilidad y perceptividad en relación al promedio de los estudiantes en general (no de diseño), para mi modo particular de trabajo, los límites disciplinarios en clase se reducen al máximo posible de manera que se pueda trabajar lúdica, imaginativa y confortablemente pero, sobre todo, *consistentemente* en un entorno que favorece la expresión personal, la experimentación y la contradicción y el reconocimiento de un universo de referencia conceptual en perpetuo movimiento. En la dinámica de los cursos se procura situar el potencial creativo desmitificándolo de tal forma que un estudiante creativo —incluso genial— es además y precisamente por ese rasgo, sumamente productivo y capaz de reelaborar la experiencia en que se desenvuelve, incorporando cualquier tipo de herramienta o proceso que su conciencia, intuición o inteligencia le dicte; o sea, es capaz de convertirse en motor de la instrucción y la formación grupal y no sólo en *personaje pintoresco*. Si contamos o no con algunas personas super inteligentes o superdotadas entre los estudiantes de diseño lo que ameritaría un plan de detección divisional, es menos importante —en esta perspectiva— que poder reactivar o reciclar ese potencial de *inteligencia promedio a notable* que se supone existe en buena proporción entre nuestros estudiantes.

Finalmente la bibliografía considerada para este texto tiene por objeto recalcar que a diferencia de lo que se suele creer *oficialmente*, es la *creatividad*, más que la información y el conocimiento, el valor que mayor impacto está teniendo en la economía mundial tanto en el mundo desarro-

llado como en nuestras regiones en vías de desarrollo.¹² Que el estímulo adecuado y consistente de la creatividad en la universidad puede tener un impacto demoledor en la construcción de una forma de vida y en el desarrollo de capacidades y herramientas para enfrentarse a la realidad que le permita al estudiante de esta época responderse una sencilla pero capital pregunta, ¿para qué estudiar?, respuesta para reencontrar o desarrollar al máximo posible la propia creatividad.

Bibliografía

- DESROCHERS, Christine (2000). "De la spécificité sensori-cognitive d'une nouvelle expérience technesthésique: Le site d'art Internet". En *Visio*, No. 5.
- FLORIDA, Richard. *The Rise of the Creative Class, and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*.
- GEORGE, David (1995). *The challenge of the able child*. London: David Fulton publishers.
- MYERSON, George (2001). *Heidegger, Habermas and the mobile Phone*. Icon Bokks UK.
- ORTIZ, Segura Jorge (2002). "¿Es la evaluación imparcial?". En *Evaluación del diseño*. México: UAM-Azacapotzalco, Departamento Evaluación del diseño CyAD.
- SARTORI, Giovanni (1998). *Homo Videns, la sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Taurus/Santillana.
- SLOTERDIJK, Peter (1994). *En el mismo Barco*. Madrid: Siruela (Biblioteca de ensayo).
- TOLEDO, Gerardo (2003). *Daño cerebral óptimo*. Conferencia dictada en el Postgrado en diseño CyAD/UAM-Azacapotzalco, febrero.

12. Florida, Richard, *The Rise of the...*, *op. cit.*, p. X.

JORGE ARMANDO
MORALES ACEVES

Seminario sobre evaluación docente

La universidad es una institución que mantiene una relación dinámica con la sociedad y cuyas funciones se modifican a través del tiempo y en la medida que esa relación va cambiando.¹

Preparación del escenario

La evaluación docente dentro de la formación inicial en diseño, ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo?

El objetivo formativo de los operativos del Tronco general de asignaturas está en función del conocimiento de las disciplinas del diseño: arquitectura, diseño industrial y diseño de la comunicación gráfica desde el punto de vista de los resultados formales, materiales, estructurales y de significado cultural. De igual manera interesa el conocimiento del proceso proyectual y la importancia que tiene el ejercicio creativo como principio de la experimentación, el juego combinatorio y la generación de variedad.

El desarrollo de habilidades de índole práctico-constructivas, así como la investigación empírica sobre estructuras, composiciones, formas, texturas, colores, etcétera, son conocimientos propios del ámbito en cuestión.

El énfasis formativo se ubica en la provocación de la experimentación sistemática; la búsqueda de posibles aplicaciones; la atención a los aspec-

1. Barnett, Roland, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, España, Editorial Gedisa, 2001, p. 101.

tos de producción, comercialización y venta, estos tres últimos, trabajados en un nivel de profundidad superficial.

*Los arquitectos, bien sean paisajistas, interioristas, industriales o diseñadores técnicos, construyen objetos físicos que ocupan un espacio y poseen una forma plástica y visual. En un sentido más general, un diseñador realiza una imagen, una representación de algo que quiere convertir en realidad, haya sido o no concebido originariamente en términos visuales, espaciales o plásticos. En su sentido más amplio, el diseño implica complejidad y síntesis. A diferencia de los analistas o los críticos, los diseñadores ensamblan las cosas y dan vida a nuevas cosas y, a lo largo del proceso entienden de muchas variables e impedimentos que, o bien conocen ya de antemano o van descubriendo a través de la actividad del diseño. Casi siempre los pasos que siguen los diseñadores tienen consecuencias distintas a las que se pretendían. Un diseñador juega con las variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos. Se trata de un proceso en el que, aún a sabiendas de que unos productos diseñados pueden ser mejores que otros, no existe una única respuesta válida.*²

¿Qué perfil docente se requiere para trabajar en dicha dirección? ¿Qué tipo de iniciativas ha instrumentado la institución para lograrlo? ¿Bajo qué lineamientos planear talleres de formación permanente de los profesores responsables de impartir los operativos del Tronco general de asignatura? Estas son algunas de las inquietudes que a lo largo del proceso aparecieron y sobre las cuales quisiera aventurar algunas propuestas.

No obstante que el tema de reflexión central es el balance entre los objetivos formativos, los resultados obtenidos y el papel del profesor como coordinador de las acciones emprendidas cotidianamente en el salón de clase, mi intención es contribuir al debate sobre la figura de los colectivos de docencia de los operativos de tronco, en atención al profesor y su práctica diaria dentro del aula, un contexto movedido y de cambios acelerados.

El ámbito formativo en diseño se encuentra compuesto de múltiples facetas y es susceptible de analizarse desde muy diversas formas. *La etapa inicial o formación básica en diseño* resulta un escenario propicio para acercarnos al conocimiento del medio y desde dicha ubicación abordar el

2. Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España, Ed. Paidós, 1992, p. 49.

problema de la evaluación docente. Para lo cual, pretendo plantear algunas preguntas que orienten la reflexión, enfatizando el interés por la formación inicial, específicamente en el tema de la experimentación constructiva. ¿Qué de la acción docente es sujeto de evaluación? ¿Para qué hacerlo? y ¿cómo llevarla a cabo?, son preguntas presentes a lo largo del proceso compuesto de cinco partes.

La primera responde a *la experiencia en el ámbito*. La segunda retoma las *inquietudes de integración* de la formación escolar, con las competencias propias del ejercicio profesional de los diseñadores. En el tercer apartado toma cuerpo la búsqueda por *vincular el discurso formativo con orientaciones provenientes de campos alternos*. La *complejidad del escenario formativo* y la propuesta basada en el *diseño de ejercicios*, completan el trabajo.

Experiencia en el ámbito

La idea de una sociedad homogénea, armónica, articulada por un sistema de valores, creencias y costumbres compartidos por todos sus miembros es, quizá, la que más frecuente y espontáneamente acude a nuestra mente al pensar el concepto de cultura. No obstante, es la idea que menos correlato tiene con la realidad.³

¿Por dónde iniciar la reflexión en torno a un ámbito formativo caracterizado, según Schön, por la complejidad? La propuesta general del presente texto se encuentra motivada por la participación en el Coloquio anterior: *La evaluación en diseño*. En aquella ocasión intercambiamos ideas sobre la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. En esta oportunidad nos ocuparemos de la actividad desarrollada al interior de las clases por uno de los actores centrales del proceso: el docente. Que sin ser el único, es el eje de la dinámica educativa cotidiana, al ser responsable del diseño de los ejercicios a desarrollar durante el ciclo formativo.

El docente, en atención a una serie de contenidos específicos, interpreta y ajusta según las características del grupo. Monitorea, conduce y evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje, en beneficio del crecimiento de los diferentes actores del proceso.

3. Chávez, Norberto, *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*, España, Ed. Gustavo Gilli, 2001, p. 75.

Como profesor responsable y parte de un grupo de compañeros que han participado de manera decidida dentro de los operativos del tronco, me ha preocupado el diseño de ejercicios que sirvan de introducción al escenario en cuestión y en la medida de lo posible se conviertan en provocaciones positivas, que animen la participación de los jóvenes estudiantes.

De manera paralela hemos atendido y vinculado, dentro de la formación escolar, aspectos determinantes de la forma como son la producción y el mercado. Dichas cuestiones me llevan a plantear como problema la necesaria atención a la *práctica profesional* de las disciplinas de los diseños por un lado, y por el otro, definir los *marcos de evaluación* o conveniencia de los *procesos y productos generados* a lo largo de la formación en los operativos del Tronco general.

¿Qué hace la institución para formar cuadros? La experiencia profesional en el campo disciplinar, así como el conocimiento sobre la importancia de la experimentación en diseño, son desatendidas al momento de asignar a los profesores responsables de las acciones formativas en la etapa inicial. Escenario basado en un arduo proceso de ensayo constructivo, investigación aplicada sobre comportamiento de materiales, estructuras, funcionamientos y uso de técnicas de transformación básica.

Según la experiencia administrativa en la coordinación del tronco, la improvisación y falta de profesionalización de la actividad sigue presente. Los interesados en hacer del Tronco general una plataforma que reciba, oriente y dirija con idea y propiedad la formación de los futuros diseñadores y arquitectos, deberemos sumar esfuerzos para armar grupos de trabajo que investiguen, diseñen, propongan y evalúen los resultados a lo largo de las experiencias trimestrales. En la medida que los colectivos agrupados bajo tales intereses trabajen en talleres con diferente periodicidad, pero frecuentes, podremos contar con profesores jóvenes e informados trabajando en conjunto con profesores experimentados, integrados a la dinámica de actualización permanente sobre los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores propios del escenario formativo en cuestión, mediante el diseño de ejercicios, procesos de experimentación y búsqueda creativa.

Los operativos del Tronco

El ejercicio de diseño en la práctica profesional se encuentra ligado a un ciclo más amplio del considerado dentro del ámbito escolar. La experimentación constructiva responde a las necesidades de generación de resultados, caracterizados por un alto nivel de viabilidad productiva en serie y con posibilidades de comercializar ventajosamente. La institución

reinterpreta y elabora un cierto modelo de desarrollo de competencias. Simplificando en algunos casos, pero complicando en otros, según sea la denominada misión escolar.

Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que: simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad.⁴

Aprendemos a descubrir en la práctica una cierta manera de abordar problemas, ésta nos da personalidad y distinción. A lo largo del proceso formativo en diseño, es tarea del coordinador del grupo animar a los jóvenes a encontrar su manera, y así el docente se convierte en guía del proceso de experimentación y búsqueda creativa, a partir de tomar en cuenta ciertos referentes o parámetros como marco de la valoración de los resultados logrados: *Interés, Sencillez, Viabilidad productiva.*

La consideración de dichos conceptos ha orientado en la práctica la realización de propuestas caracterizadas por un alto grado de *simplificación* y *economía*. Los cursos básicos en diseño tienden a generar una amplia experimentación constructiva con el propósito de lograr la sensibilización directa con los materiales, los procesos, las técnicas y los instrumentos que facilitan la *acción eficiente*.

Diseño es en la práctica una suma de acciones eficientes, tendientes a conseguir propósitos claros previamente definidos.

Según la cita empleada por Luis Rodríguez para definir diseño:

La disciplina del diseño es una actividad consciente y creativa que combina tecnología y/o materiales con el contexto social, para el propósito de ayudar,

4. Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos*, 1992, p. 46.

*satisfacer o modificar el comportamiento humano [...] la competencia del diseñador se extiende para abarcar las ciencias del comportamiento y la comprensión de la antropología cultural. Las responsabilidades del diseñador se expanden para incluir el rol potencial de las soluciones de diseño en tanto que innovadoras sociales (Manu, Alexander. ICSID Design Definition. ICSID Executive Board Report, 1993-1995. September, 1995).*⁵

La disciplina conciente y creativa como la denomina Manu, citado por Rodríguez, presenta compromisos. Algunos como los señalados con anterioridad, otro determinados históricamente y como parte del proceso de evolución de una disciplina ligada ideológicamente al movimiento moderno. El ensayo constructivo busca la libertad expresiva desde el escenario restringido del producto y uso del material industrial.

*Casi con toda certeza podría decirse que las sobrias formas que han hecho fortuna en los últimos tiempos no proceden de la estructura minimalista aparecida en los años setenta, sino de la arquitectura del movimiento moderno. Es más probable que, si bien la palabra quedó acuñada en aquel momento, el concepto que nombra fuese cristalizando al calor de una tendencia a la abstracción de todas las artes desde principios del siglo XX: desde la pintura y la escultura hasta la arquitectura pasando por el teatro, la música o el diseño, desde el constructivismo ruso a la Bauhaus, pasando por el neoplasticismo holandés.*⁶

Como podemos observar la experimentación se encuentra determinada por una cierta lógica de construcción, basada en criterios de ahorro y economía, casi exclusivamente.

*Abstracción, geometría elemental rectilínea, estandarización industrial, precisión de acabados, literalidad en el uso de los materiales, austeridad y ausencia de ornamento son características comunes al minimalismo escultórico y al ideario del movimiento moderno arquitectónico.*⁷

5. Rodríguez Morales, Luis A, *El tiempo del diseño. Después de la modernidad*. México, Universidad Iberoamericana, 2000, p. 141.

6. Zabalbeascoa, Anaxu y Rodríguez Marcos, Javier, *Minimalismos*, España, Ed. Gustavo Gilli, 2001, p. 56.

7. *Ibid.*, p. 70.

Sin embargo, aun con lo cercano que la propuesta nos resulta, desde el punto de vista del diseño industrial, es necesario recordar la ruptura posmoderna y valorar la riqueza de las propuestas más allá de las lógicas productivas. Las aportaciones a un debate plural y democrático, acorde con las sociedades contemporáneas, son necesarias incluso dentro de la práctica constructiva y reflexiva inicial en el diseño.

*¿Por qué, díganme ustedes, una imagen ha de ser necesariamente unitaria? ¿No resultan más adecuadas al hombre la variedad y una cierta dosis de caos en la humanidad? ¿Por qué debemos apropiarnos del término acuñado en Ulm de "diseño sistemático"? ¿Qué clase de lógica es ésta? ¿Se trata de una lógica de producción o de una lógica humana? ¿Por qué ha de ser todo tan claro, ordenado y manejable?*⁸

Sin ser éste el espacio para iniciar un debate sobre la historia de la disciplina, sí nos permite plantear un problema de índole teórica que determina al diseño y la valoración del tipo de ejercicios a proponer dentro de los operativos del tronco. Considerarlo implica iniciar un esfuerzo de vinculación entre la construcción práctica y la propuesta teórica, de la mano con el conocimiento de la historia de la construcción y el diseño.

La orientación constructiva propuesta parte de una experiencia personal que en contraste con otras muchas de índole diversa e incluso contrarias, enriquecerán el escenario y en un trabajo de intercambio permanente, motivarán la propuesta de ejercicios alternativos y variados. El diseño ... "Propone una especie de democratización universal en el mundo de los objetos implantando una nueva tabla de valores racionales: funcionalidad, economía, sencillez productiva, claridad, participación del usuario, flexibilidad, austeridad, etcétera."⁹

¿Qué propósitos además de los definidos con anterioridad orientan el trabajo constructivo dentro de los operativos?, ¿existe una manera de contrastar la propuesta con algunos otros referentes? Por el lado del interés ¿qué tipo de ejercicios formativos se llevan a cabo para fomentarla?

Inquietudes de integración en la práctica: la experimentación

Las disciplinas universitarias en lo general, pero específicamente las del di-

8. Bürdek, Bernhard, *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial*, España, Ed. Gustavo Gilli, 1994, p. 45.

9. Chávez, Norberto, *El oficio de diseñar...*, op. cit., p. 93.

seño se encuentran en un periodo de cambio acelerado. Los lenguajes o medios de expresión básicos en el ejercicio creativo han cambiado. De la representación en dibujo elaborado a mano y como base para la comunicación de proyectos, se ha pasado al uso intensivo de lenguajes de representación electrónica, abriendo nuevas posibilidades expresivas y creativas. Ambas modalidades conviven ampliando la oferta comunicativa.

En un escenario tan nutrido de posibilidades, la experimentación se hace necesaria con el propósito de que cada quien encuentre dentro de su propio proceso lo apropiado. Las evaluaciones ajenas al conocimiento del proceso resultan parciales e incluso huecas. En los escenarios formativos y al interior de las prácticas de taller, la propuesta sigue siendo la base, provoca el intercambio y diálogo entre los implicados en el proceso.

La palabra diálogo se deriva de una palabra griega, en la que dia significa "a través" y logos significa "palabra". Aquí palabra no se refiere meramente a los sonidos, sino a su significado. De esta manera, podría considerarse el diálogo como un flujo libre de significados entre gente que se comunica, como una corriente que fluye entre dos orillas".¹⁰

Las prácticas del taller de diseño, como tradicionalmente se conoce el espacio de la propuesta, se caracterizan curiosamente por el aprendizaje basado en problemas, las teorías pedagógicas que las respaldan han venido a sentar el marco teórico del que carecía la disciplina. No olvidemos que caracterizado por un hacer práctico, el entendimiento del diseño se da desde la práctica de los diseñadores con todos sus mitos y limitaciones. La reflexión teórica tardó tiempo en generar un producto consistente, acorde con el nivel de avance de la profesión.

Muchos errores resultaron en el intento, uno especialmente nocivo fue el comparar el ejercicio didáctico de la formación de diseñadores con la práctica profesional del despacho laboral. Uno y otro, ahora lo entendemos con claridad, tienen su propia lógica, aunque ambos se vinculen y retroalimenten. Sin embargo al interior de la práctica docente es frecuente encontrar aún confusiones y distorsiones. En esa medida cuando de práctica profesional hablamos, nos referimos no sólo al diseño industrial, sino también a la profesionalización de la práctica docente en diseño y específicamente a la

10. Bohm, David y Peat, David, *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*, España, Ed. Kairos, 1988, p. 266.

formación primera o inicial, cuyas características difieren de la etapa media o superior. Los objetivos, preocupaciones, búsquedas y propósitos varían. Diferenciarlos, valorarlos y contribuir a la reflexión y el debate, es tarea prioritaria para aquellos preocupados por la actividad.

Vinculación con campos alternos

Ahora pasemos a la necesidad teórica y urgencia argumentativa según referentes complementarios tomados de escenarios alternativos.

El escritor italiano Italo Calvino, fallecido en 1985, como parte de los compromisos asumidos al aceptar la invitación para dirigir un seminario en la Universidad de Harvard, elaboró un documento bajo el título "Seis propuestas para el próximo milenio", texto que quedó inconcluso, su hija Esther retoma y publica, posteriormente, con el mismo título "Este libro reproduce el manuscrito tal como lo encontré..."¹¹

Las seis propuestas de Italo: *levedad, flexibilidad, exactitud, visibilidad, multiplicidad y consistencia* fueron el resultado de un análisis de las constantes en la obra literaria universal. Dichos referentes los utiliza Guí Bonsiepe para hablar del diseño en un texto en inglés del que conseguí copias pero no tengo mayor referencia. No resulta extraño que una fuente literaria se relacione e incluso explique mejor, que los propios textos de diseño, los referentes considerados para elaborar los productos de diseño. Las fuentes de inspiración de los literatos provienen de la vida cotidiana, lo mismo que los problemas en diseño. Los esquemas de valor que los determinan tienen que ver con lo conveniente, en términos de rendimiento económico. Desde dicha perspectiva la *viabilidad productiva* es fundamental, y se encuentra estrechamente ligada con cuestiones de costo.

La *sencillez* o economía de rasgos formales o componentes del sistema está ligado al diseño funcional y minimalista, convirtiéndose en propósito de la experimentación constructiva; muy del gusto de los diseñadores, aunque no necesariamente de los consumidores en general.

Finalmente el *interés* que el producto produzca y que modifica lo anterior, en otras palabras, uno de los aspectos que le dan carácter a las disciplinas es la capacidad de generar variedad. El diseño es sinónimo de cambio con ventaja o innovación. Si la propuesta carece de novedad lo paga con la baja de interés que pudiera despertar en los consumidores potenciales.

11. Calvino, Italo, *Seis propuestas para el próximo milenio*, España, Ediciones Siruela, 1998, p. 10.

La propuesta parece un tanto restrictiva sobre todo si atendemos primero a la riqueza emanada del texto de Calvino, pero también si recurrimos a la historia de la disciplina que aunque joven, la tiene. En los escenarios complejos nada agota el total, es apenas una aproximación, por completa que parezca y pensamos en los años de ruptura del movimiento posmoderno. ¿Funcionó la idea de sencillez, interés y viabilidad productiva?, o bien ¿los balances cambiaron y unos u otros de los referentes adquirieron un mayor peso que los demás? De cualquier manera ubiquemos como atributos de las obras de diseño: lo ligero, lo preciso, flexible, visible, múltiple y consistente, de igual manera contrastémoslos en un ejercicio de libre juego, con los referentes contrarios: pesado, ambigüo, rígido, oculto, unidimensional e inconsistente.

Si el terreno formativo en diseño es el de la propuesta, seamos propositivos incluso en los referentes que orienten el trabajo experimental. Armemos grupos de trabajo que en el intercambio propongan ejercicios contrastantes y ubiquemos a los jóvenes que se forman en diseño en los contextos del cambio y en la práctica del ajuste. Uno de esos posibles referentes es guiado por los puntos señalados.

Complejidad del escenario formativo

Actores, escenarios, propósitos y despropósitos

A manera de una representación teatral, el drama o comedia del aula escolar se presta para compararla con el ámbito escénico. Elementos que aparecen y se repiten en uno y otro de los ámbitos señalados hacen del ejercicio comparativo una posibilidad de definición y valoración de la actividad, tanto de quien coordina como de quienes somos coordinados. Estar al frente de un taller, deberá implicar participar en uno semejante. En el primero coordinando la formación de los jóvenes estudiantes. En el segundo diseñando ejercicios e intercambiando experiencias.

Una primera propuesta para evaluar la actividad docente en los operativos del tronco será: la participación decidida en las dinámicas acordadas para revisar, actualizar y mejorar los ejercicios al interior del salón de clase. Según decida el colegio de profesores.

El salón de clase es el espacio oportuno para compartir experiencias, conocimientos, dudas y sorpresas. Es el escenario de la construcción de un saber hacer acompañado de un saber pensar, saber ser y saber compartir. Es el ámbito de la concreción y el sueño, es el espacio del intercambio social por excelencia.

Tanto para el profesor como para el alumno demanda una cierta actitud para enfrentar un escenario donde, al parecer, todo se vale, el chiste está

en saber argumentarlo. Un carácter que promueva un cierto clima donde: *la disciplina, el rigor, la confianza y la seguridad* formen parte del ambiente de trabajo y colaboración, a lo largo de los procesos de experimentación creativa.

Nunca como ahora resulta más clara la relación existente entre ámbitos formativos institucionales y experiencias de vida cotidiana. Personas, lugares, exigencias, demandas salidas del diario accionar, se convierten en retos a los que necesariamente habrá que encontrar, inventar o construir respuestas.

Si de encontrar se tratara, nos pasaríamos la vida determinando lo correcto y esforzándonos por alcanzarlo, en tanto que se definiera con presteza el modelo y se hiciera de la comparación la actividad complementaria. La secuencia, en términos generales, estaría determinada por las etapas siguientes: Definición del modelo, Búsqueda del parecido y Comparación de semejanza.

Si por otro lado la invención fuera el referente base para obtener la respuesta, profundizaríamos en lo desconocido y tomando de lo real algunas pistas y posibles orientaciones, nos empeñaríamos en idear mediante el ensayo combinatorio de lo conocido, formas o soluciones nuevas o nunca antes vistas.

Finalmente las respuestas construidas son el resultado de la búsqueda, el trabajo y la combinación. Su carga de azar en comparación con el hallazgo es mínima y el tiempo de dedicación comparado con la invención es limitado. Parecer ser esta la manera más apropiada para la solución de problemas en diseño, disciplina cuya naturaleza plantea exigencias de índole pragmática, combinada con una alta carga de innovación.

Si atendemos a los altos niveles de complejidad característicos de los problemas de vida cotidiana, la escuela es un laboratorio que simplifica condiciones para hacer manejables las respuestas ensayadas. A diferencia del laboratorio, la vida es un *continuum* de integración, donde el tiempo es corrido y no hay posibilidad de entender el problema sino es en conjunto. La posibilidad de aislar condiciones y atenderlas por separado no se da en la práctica, aunque reconocer dicha posibilidad nos permite diseñar ejercicio con el propósito de atender algún aspecto específico.

La vida es un *continuum* integral, la escuela es una instantánea, es decir, una simplificación, una fracción que se toma como conocimiento del total con la idea simplista de conocer y controlar.

En apariencia, problemas cotidianos y problemática escolar se parecen y refuerzan aunque la verdad es que no, que el nivel de complejidad de los problemas diarios es mucho mayor de los que encontramos en la escuela a nivel de ejercicio preparatorio para formarse en diseño.

Lo que es un hecho es que no podemos abstraernos de las preocupaciones diarias y además de los muchos problemas extraescolares. La escuela se ufana en aplicar una filosofía educativa basada en la solución de problemas. Aunque junto con ello será necesario plantear la pregunta ¿cuáles problemas atender?

Por ejemplo, algunos hablan con entusiasmo de la resolución de problemas o del aprendizaje basado en problemas o, más sutilmente, del aprendizaje orientado hacia los problemas (Margetson, 1994). Los tres, y especialmente el aprendizaje basado en problemas, tendría una justificación educativa. El aprendizaje basado en problemas puede aportar al estudiante la verdadera posesión de su aprendizaje y puede dar lugar a la independencia de la búsqueda y los actos mentales, ya que se alienta a los alumnos a reunir las evidencias y formular sus propias deducciones y tomar sus propias decisiones. Sin embargo todos estos términos, y especialmente la resolución de problemas, también pueden considerarse métodos que ayudan a incorporar a la educación superior el decisionismo, otro término propio de la teoría crítica. Estos métodos de enseñanza serían medios que alientan a los alumnos a la toma de decisión sin obligarlos a tomar en cuenta la base ética o ambiental (en sentido general) de las mismas. La resolución de problemas parece neutral en cuanto a los valores, pero como sucede con todos los enfoques educativos, su práctica está colmada de valores. La resolución de problemas es, aunque también pueda ser otras cosas, una técnica de la sociedad industrial moderna: una respuesta pragmática a los problemas de la sociedad en general.¹²

Aunque las temáticas abordadas dentro de los operativos del tronco no se prestan en apariencia al debate sobre los problemas a atender, si nos deberíamos ocupar de los aspectos relacionados con la obtención, costo y reutilización de materiales. Un escenario constructivo debiera estar abierto a propuestas diversas, nuevos materiales, técnicas y procesos de transformación. Es pues una actividad de investigación aplicada, un escenario de intercambio de información y encuentros.

...El marco educativo en el que se devuelve habitualmente un taller de diseño es el de un practicum reflexivo. Los estudiante aprenden en estos talleres principalmente a través de la acción con la ayuda de un tutor. Su practicum es

12. Barnett, Ronald, *Los límites de la competencia*, 2001, p. 56.

*reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca.*¹³

Los espacios formativos en los operativos del tronco tienen como compromiso orientar la formación de los futuros diseñadores y arquitectos en la etapa inicial con base en la definición de las competencias profesionales bajo el rubro de lo económico; ¿son el diseño y la arquitectura problemas de índole económica?

En tanto que se encuentran determinados por criterios de eficiencia, de consideración entre costos y beneficios, con la idea de potenciar éstos últimos, son disciplinas eminentemente económicas.

En esa medida el proceso de experimentación constructiva tiene como objetivo idear maneras para facilitar, beneficiar, sumar. No complica, encarece o resta. El escenario de la formación inicial es el de la posibilidad; es decir, todo se puede, dependiendo de cómo lo argumentemos.

La formación inicial en diseño es básicamente argumentativa. Plantea razones, elabora conceptos, toma decisiones. Distingue, compara y define. Además de modelar o dibujar, el ejercicio *diseñístico*, se encuentra fuertemente arraigado a la toma de decisión, posición o partido, y planteamiento de estrategias que permitan avanzar en consecuencia.

Entre los objetivos perseguidos en la formación inicial en diseño se encuentra la solución de problemas de índole constructiva: uso de materiales y técnicas, instrumentos, procesos de producción. El resultado es una síntesis entre la formal y funcional que contextualizada presenta diversos significados. A lo largo del proceso generador, formas, funciones y significados se influyen y determinan como resultado de una interacción compleja. Cada movimiento de una de las variables afecta el conjunto. Diseñar implica ajustar, relacionando con un alto sentido de coherencia, las partes con el total.

El ejercicio compositivo se basa en la combinación intencionada de los diversos elementos en juego. Cuando de la formación académica se trata, el énfasis se centra en el resultado vinculado a la reflexión del proceso. Proceso y resultado son los referentes de evaluación y varían sus pesos dependiendo de los objetivos de aprendizaje.

13. Schön, Donald A., *La formación de...*, op. cit., p. 10

¿Dónde y quiénes diseñan los ejercicios?

Los talleres de intercambio, retroalimentación y propuesta ¿qué son y para qué sirven?

Docente: *flexible, comprometido, propositivo y crítico.*

Evaluar la actividad docente implica establecer los marcos de conveniencia y comparación.

En las disciplinas del diseño, aunque lo mismo sucede en otras y es condición del ámbito universitario, los marcos no son permanentes sino que se encuentran en constante movimiento.

En muchas ocasiones la comodidad de lo probado nos lleva a iniciar la experiencia trimestral, únicamente con el plan de clase anterior y queremos forzar las condiciones del perfil del grupo actual, con lo que nos funcionó en el pasado. Enseñar en diseño implica ejercitarnos en la *flexibilidad, la improvisación con sentido y el ajuste rápido*, no olvidemos que uno de los objetivos pedagógico es contribuir al desarrollo de una personalidad altamente creativa.

¿Cómo hacerlo? Contribuyendo a la creación de una atmósfera acorde con la aspiración planteada.

El compromiso se encuentra estrechamente vinculado con la *presencia, conducción y orientación* del proceso de experimentación y *muestra* de resultados generados a lo largo de experiencias pasadas o realizadas por el profesor. Estar y hacer se convierten en condiciones de avance y posibilidades de enriquecimiento y retroalimentación entre grupo, alumnos y profesor. El compromiso así entendido es un referente de la evaluación.

Un carácter ágil para la *emisión de propuestas*, que encuentre salidas rápidas a los obstáculos aparecidos a lo largo del proceso. Y que vea en los problemas oportunidades para habilitarse en el ensayo de soluciones, sin el temor de pérdida o fracaso. Que entienda que el hacer es una inversión, que tarde o temprano rendirá frutos. Que apueste por el futuro, con la confianza que brinda el esfuerzo empeñado en el pasado.

Que actualice las propuestas con base en el descubrimiento de un complejo sistémico, donde un marco que sirve de referente está, a su vez, referido a otro y éste por otro y así hasta el infinito. El proceso de conocimiento implica entender y ubicar los marcos y las teorías que le dan sustento. Asumiendo una actitud crítica ante lo que sabemos está incompleto.

La flexibilidad, el compromiso, la propuesta y la crítica más que evaluadas, pueden ser promovidas por escenarios formativos donde aprendamos a conducir los talleres de formación inicial en diseño. Basándose en el inter-

cambio de información sobre ejercicios, propósitos, materiales, instrumentos, técnicas y procesos de transformación.

Escenario

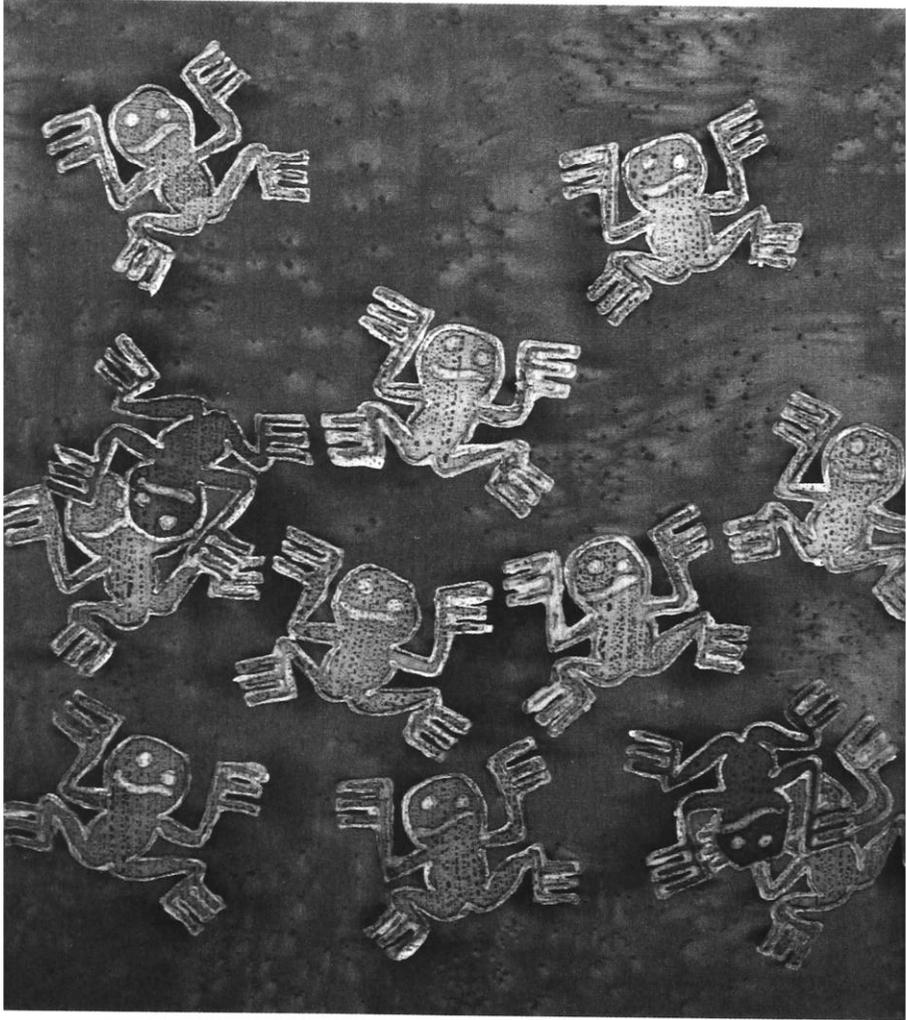
Un escenario de experimentación constructiva debe estar pensado en función de la creación de un *ambiente estimulante* para la prueba y análisis crítico de los resultados.

Proceso, resultado y evaluación de la práctica y del producto están estrechamente ligados. Y no me refiero exclusivamente al proceso individual y en solitario, sino a la posibilidad de compartir experiencias y mostrar al grupo los hallazgos aplicables o no a la solución deseada. No olvidemos que al hacer o experimentar generamos un cúmulo de información que no necesariamente encuentra aplicación directa al proyecto en cuestión, pero que forma parte del archivo mental necesario para enriquecer otras experiencias creativas.

En tanto que la solución es personal y está en función de la combinación de un conjunto de variables en conflicto, como acertadamente lo señala Schön, es necesario el esfuerzo personal para concretar y, al hacerlo, exponer el resultados al análisis crítico de los otros, con el propósito de abrir un diálogo entre los implicados en el proceso de creatividad grupal.

Bibliografía

- BARNNETT, Roland (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Editorial Gedisa.
- BOHM, David y Peat, David (1988). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. España: Ed. Kairos.
- BÜRDEK, Bernhard (1994). *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. España: Ed. Gustavo Gilli.
- CALVINO, Italo (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. España: Ediciones Siruela.
- CHÁVEZ, Norberto (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. España: Ed. Gustavo Gilli.
- RODRÍGUEZ, Morales, Luis A. (2000). *El tiempo del diseño. Después de la modernidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Ed. Paidós.
- ZABALBEASCOA, Anaxu y Rodríguez Marcos, Javier (2001). *Minimalismos*. España: Ed. Gustavo Gilli.



CyAD y la

DOCENCIA

JUAN MANUEL
LÓPEZ RODRÍGUEZ

Menos docencia y más aprendizaje

A partir de la reciente aparición de las *Políticas Operativas de Docencia*, publicadas por el Consejo Académico de la Unidad Azcapotzalco el pasado 26 de febrero, como resultado de la sesión 243 de dicho Consejo celebrada los días 30 de enero y 12 de febrero anteriores, quiero expresar, dentro de la posibilidad que nos presenta el Coloquio “Evaluación de la Docencia en Diseño”, algunas inquietudes que me surgen a raíz de la lectura del documento mencionado.

La Universidad, nuestra Universidad, tiene cinco elementos *principales* que le dan forma, y que, a pesar de no ser los únicos, sí creo que son los sustantivos:

Los *profesores*, o sea, el equipo docente, encargado simultáneamente de la *investigación*.

Las *autoridades*, entre las que contamos tanto los órganos colegiados como los individuales.

Los *alumnos*, en todos sus niveles.

Los *trabajadores*, desde los administrativos hasta los manuales y los encargados del mantenimiento.

Las *instalaciones*, campus, edificio y equipo que en él se encuentra.

La docencia, como su nombre lo indica, es la labor sustantiva del docente, quien se encarga de realizarla. El *Diccionario de la Real Academia* la define como la “práctica y ejercicio del docente”, del cual, a su vez, nos dice que es el “que enseña”, y que lo docente es lo “perteneciente o relativo a la enseñanza”. Por otra parte, como una definición aceptable de “docencia”, podemos decir que es “un proceso de toma de decisiones (generación,

instrumentación y verificación de hipótesis), que se ejerce sobre una serie de variables que nos conducen a una situación educativa para propiciar aprendizajes significativos".¹

Como es lógico pensar, la didáctica especifica las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para que pueda ser asimilado por el alumno. En ella deberán coincidir tanto los principios lógicos del contenido como *las características del alumno*. Deberá ser relativa, lo que quiere decir que será variable según las capacidades del que aprende (o sea, en relación a éstas). El interés deberá fijarse más en el proceso que en el producto... el tiempo disponible, la resistencia al olvido, la correlación temática, la importancia de los contenidos, el grado de obsolescencia, etcétera. De lo anterior se desprende que el valor didáctico no radica simple y llanamente en los planes de estudio, o en las cartas temáticas en sí mismas, sino del uso que se les dé.

Nuestras Cartas Temáticas, al igual que nuestros actuales Planes de Estudio están enmarcadas por un método rígido: el Modelo General del Proceso de Diseño, que al endurecerse y volverse poco dúctil al uso de otras herramientas metodológicas, nacidas de un conocimiento profundo de la realidad externa, se ha convertido más en una técnica que en un método propiamente dicho. Los métodos de diseño deberían caracterizarse por una previsión de la realidad a través de un proceso diacrónico-sincrónico que permitiera racionalizar y autocorregir las acciones emprendidas. Pero resulta que si analizamos las Cartas Temáticas de Diseño de la Comunicación Gráfica, apenas soslayan la "historia" como necesidad de aprendizaje, y cuando la contemplan, lo hacen deshilvanadamente, sin contextualización ni continuidad. El análisis diacrónico ha tenido en estos últimos años una lenta agonía en nuestras aulas de diseño gráfico.

Hemos caído en la trampa de enseñar mucho diseño y olvidarnos del entorno social, económico y político en que se inserta nuestra disciplina, o en el que se insertó en su pasado histórico, abriendo así una dicotomía entre el mundo real y el mundo de nuestra docencia del diseño, específicamente del diseño gráfico. Esto no parte de la preocupación que pudiera creerse que nace de nuestras Cartas Temáticas, ni es una desmedida preocupación por nuestros alumnos lo que nos ha conducido a tal posición. Veamos cómo se manifiesta la preocupación por los alumnos en nuestros recientes acuerdos.

1. Arredondo, M., y Uribe Ortega, A., *Manual de Didáctica General*, México, CISE, UNAM, 1979.

El documento mencionado al principio de este texto sobre *Políticas Operativas de Docencia*, en el Punto IV, toca algo concerniente a los Planes y Programas de Estudio, que “deben ser actualizados constantemente”, así como las estrategias didácticas, para “desarrollar un perfil académico integral para nuestros egresados, que atienda de forma oportuna y eficaz *las necesidades sociales y los problemas nacionales*”. En algún punto posterior se habla de difundir las estrategias y funciones académicas para “captar a un número mayor de aspirantes que posean un mejor perfil académico”, y hacia el final de esta “Exposición de Motivos” se plantea la necesidad de “incluir en el aprendizaje una segunda lengua”.

Hay en el documento que me ocupa una especie de voluntad de ser “buenos docentes”. Nos centramos en uno solo de los polos del proceso: el de la docencia. Se desprende de dicho documento un cierto espíritu de algo que me atrevería a llamar “libertad reproductora” por la presencia dominante del aspecto docente, ya que difícilmente encuentro mencionado en dicho documento lo relacionado al *aprendizaje*. Es obvio que el aprendizaje está implícito en lo concerniente a docencia, según hemos visto, pero solamente *implícito*, y la docencia debe contemplar de forma *explícita* la evaluación de dicho aprendizaje, ya que sin ello carece de sentido el mejor de los planes de estudio. Sin duda las Políticas Operativas de Docencia mencionadas están llenas de excelentes propósitos. El proyecto es bueno, es precisamente en la parte operativa del mismo donde está lo difícil.

Toda esta apología de la docencia por la docencia misma, sin tomar en cuenta la única “materia de evaluación de la docencia” que es el *aprendizaje*, nos puede llevar a resultados de sobra conocidos por quienes tenemos más de veinticinco años en CyAD. En verdad, y señalo este comentario como parte medular de mi ponencia, el problema de la evaluación, y muchos más, estarían sobradamente resueltos si hubiera una decisión de revisar y ordenar la enorme y excelente cantidad y calidad de material que año con año hemos generado los profesores en seminarios, simposios, coloquios y encuentros de todo tipo. Podemos estar seguros que bastaría con acercarse a ese pasado colmado de ideas ricas y variadas como las que seguramente se han de generar en este Coloquio para resolver el problema que nos ha reunido.

Vuelve a mi memoria, ante la contemplación de tal cantidad de esfuerzo rico e importante desperdiciado y olvidado, una vieja y odiosa metáfora oída en alguno de esos encuentros, que se ha vuelto lugar común en nuestros espacios, en la cual se compara al sistema universitario con una empresa empaquera de refrescos. A toda una serie de botellas vacías les vamos poniendo un número determinado de materias primas, adecuadamente

dosificadas, y salen —todas idénticas, obviamente— a un mercado, en el cual todos esos refrescos idénticos deberán competir con otra gran cantidad de otros refrescos, que a su vez son idénticos entre sí, salidos de otras empresas, y así sucesivamente. Es ocioso señalar que estos refrescos, todos ellos, están sujetos a condiciones de mercado en las cuales difícilmente pueden incidir directamente en planteamientos y soluciones: o sea, serán siempre sujetos de factores externos a ellos mismos.

Esta preocupación por la docencia —considerada ésta como *objeto* de nuestra labor— nos obliga a colocar al alumno en el lugar del *sujeto*. De ser así, trayendo la metáfora anterior a nuestro mundo académico, estaríamos “fabricando (reproduciendo) una dualidad entre *sujeto* y *objeto*, al obtener como resultado, únicamente, la repetición del conocimiento”.²

El aprendizaje es la generación del conocimiento propio, y no la repetición del conocimiento ajeno. A esta generación de conocimientos se llega, obviamente, con la adecuada orientación de un docente que, con base en sus experiencias y conocimientos sea capaz de provocarla.

*El objetivo de la enseñanza no es la docencia, sino el aprendizaje. Es totalmente erróneo el querer llenar al alumno con conocimientos. Podríamos hablar de lo que Freire llama críticamente ‘mentalidad de inversión’, como si la educación fuera un ‘depósito bancario’. El objetivo debe ser elevar a grado de conciencia todo lo que hay en el alumno en conocimientos, en forma de sentimientos, interrogantes, necesidades y experiencias, y lograr que ese caudal sea aprovechado como motivación para la práctica.*³

El alumno no es el docente, eso es obvio, pero el alumno tampoco está separado del docente. Existe una dirección, una instancia educadora. La educación contempla (debe contemplar) su vida, que encontrará ampliada y útil. *De ese modo se supera el dogmatismo del saber y asimismo el dogmatismo del docente.* “El alumno deja de ser un pobre ignorante sobre quien se vierte el conocimiento sin que participe en su elaboración, sin que pueda interesarse en él mismo. Pero tampoco es alguien que está al mismo nivel del conocimiento, de la experiencia o del docente”.⁴

2. Brócoli, Angelo, *Ideología y educación*, México, Editorial Nueva Imagen, 1977.

3. Lanzel, Peter, et al., *Métodos de enseñanza*, Quito, CIESPAL, 1980.

4. Snyder, Georges, *La actitud de la izquierda en pedagogía*, México, Educación, Popular, 1977.

Sin embargo, en el campo del diseño, y si queremos ser más específicos en el del diseño de la comunicación gráfica, esto se vuelve cada vez más utópico. Estamos viviendo actualmente en el Departamento de CyAD un proceso de revisión y actualización donde se trata de optimizar los recursos materiales y humanos, en el cual las prioridades parecen ser, de acuerdo a las actividades que hemos realizado en nuestro Colectivo de Docencia, de examinar las adecuaciones a las Cartas Temáticas al Plan de Estudios vigente, o considerar las posibilidades de relacionar las propuestas de los distintos docentes entre sí. Este pretendido proceso de “modernización” universitaria bien podría ser definido como un proceso de ajuste de programas y planes de estudio a las pretendidas nuevas condiciones de desarrollo que, como todos sabemos, responde a modelos existentes en los centros de dominio internacional. Ojalá esté equivocado y la búsqueda sea la de las alternativas propias y no las aprendidas en espacios ajenos. Sin embargo, los síntomas indican otra cosa. Una prueba de ello es, como ya se dijo, la ausencia de la *Historia* como materia de estudio en dichos planes.

Cuando se iniciaba la carrera de diseño de la comunicación gráfica en nuestra Universidad, y se manejaba bajo un sistema que contemplaba como marco diferentes “ámbitos”, las propuestas hechas por nuestros alumnos en el “ámbito” de la iniciativa privada en la Delegación de Azcapotzalco eran no solamente aceptadas, sino agradecidas por los usuarios a quienes, después de un estudio, se le proponían. La UAM le decía a la iniciativa privada lo que debía hacer, y ésta lo aceptaba encantada. En veinticinco años las cosas se han invertido totalmente; hoy es la iniciativa privada la que dice (o exige) a la carrera cómo debe conformar sus planes de estudio para que el egresado sea aceptado y pueda ser contratado como parte de sus cuadros. Y los Planes de Estudio no han cambiado.

El ejemplo anterior es prueba de que la persistencia de nuestros elementos culturales y tradicionales, tanto organizativos como funcionales y humanos, llegó así, con mayor o menor ponderación según nuestros diversos países e instituciones, hasta años recientes (1970-1980). Sin embargo, el proceso de modernización, tal como lo observamos ahora, tiende, sin lugar a dudas, a la liquidación definitiva de esos elementos. Es notorio como en diseño gráfico el entreguismo es cada vez más cercano a intereses mercantiles —cuya raíz está en capitales transnacionales la mayoría de las veces— que tienden a desplazar esas “supervivencias tradicionales” con gran eficacia y rapidez. Nos vemos obligados a citar lo que dijo Milton Glaser en la inauguración del encuentro de Escuelas de Diseño celebrado en la Escuela de Artes Visuales de Nueva York en 1996: “La etiqueta o el

envase mejor diseñados son los que logran que el chocolate que envuelve aumente sus ventas”.

El mercantilismo que priva actualmente en esta profesión (entendiendo por “mercantilismo” la definición de la Real Academia: “espíritu mercantil aplicado a cosas que no deben ser objeto de comercio”) es resultado, obviamente, de los planes de estudio y de una defectuosa concepción de la realidad externa y de los objetivos que persigue nuestra Universidad, diferentes de los de las universidades privadas que, como su nombre lo indica, suelen y deben estar al servicio de la iniciativa privada. Por otra parte, dicha ideología mercantilista impide un proceso de aprendizaje que tenga como sustento las experiencias del docente tanto como las del alumno. El alumno crítico, investigador y conocedor de su realidad es sometido a estándares dictados por una docencia que se acerca cada vez más a la enseñanza de las técnicas, que a una teoría (historia, semiótica, estética, etcétera) que otorgue un panorama bajo el cual dicho alumno comprenda mejor su inserción en la sociedad y deje de ser un “operario” del diseño para convertirse en diseñador.

Pero no se trata sólo de señalar carencias en esta ocasión. A pesar de que convertirnos en plañideras también puede tener alguna utilidad; conoceremos, por ejemplo, las formas de pensar sobre la evaluación de los compañeros del Departamento, con ello ganaremos algunos puntos para las becas y estímulos, y haremos una nueva propuesta al respecto de la evaluación, entre otras cosas.

Por lo tanto, pensemos, una vez más, en alguna de las muchas posibilidades alternativas de solución que tenemos a la mano. Entre las alternativas que surgen como propositivas tenemos varias, concatenadas unas con otras. Veamos una por una:

1a). Una vez formulados los objetivos de cada curso con absoluta claridad y precisión, habría que contemplar la necesidad de *operacionalizar* dichos objetivos de estudio. La revisión de los Planes de Estudio deberá poner mucha atención a los “contenidos” de las unidades temáticas. Nuestros *operativos*, por ejemplo, se quedan en el interior del aula. Cuando se trabajaba por “ámbitos” había una mayor relación con la realidad externa. Hoy, al quedarnos inmersos en el aula, es lógico que propiciemos ese *dogmatismo del saber* y *dogmatismo del docente* que mencionamos antes. La evaluación del aprendizaje se realiza sometiendo a juicio el comportamiento y la respuesta adecuada del estudiante. Esta evaluación requiere de criterios mesurables o controlables frente a una realidad que no sea únicamente aquella decidida por el asesor. Si vemos la planta docente de la

carrera, nos damos cuenta que está compuesta, en gran medida, por diseñadores gráficos egresados de nuestra institución con un mínimo de experiencia profesional y, lógicamente, igual experiencia docente. Y como es de esperarse, los premios y las menciones que a veces, pocas, ganan nuestros alumnos por talentos propios, nos las colgamos al pecho como galardones inapreciables atribuyéndolos a nuestra labor docente. Es por ello que urgen cada vez más los espacios de preparación, discusión, intercambio y coordinación entre los docentes en dos niveles: por carreras y por eslabones.

2a). Entre nuestros profesores tenemos solamente un diseñador con reconocimiento internacional. Las dificultades, a veces insalvables, de contratación, nos limitan cada vez más en ese campo, donde otros magníficos diseñadores, todos cargados de premios internacionales, están dando clases en Puebla, o en Veracruz, o en Jalapa, o en instituciones privadas. Ocioso es comentar que a partir de las nuevas disposiciones de contratación se vuelve cada vez más remoto capturar a profesores de esa categoría. Peor aún: figuras como las *Cátedras Magistrales*, o las de *Profesor Invitado* (esta última menos, afortunadamente) no han sido disfrutadas o se disfrutaron raramente en nuestra División en comparación con las otras Divisiones que sí han sabido beneficiarse de ellas, mientras en CyAD casi ni las conocemos. Durante el Renacimiento, y aún en nuestro país, a raíz de la Independencia, en la época de las Academias, los grandes maestros trabajaban rodeados de alumnos que solían convertirse en grandes pintores o escultores. Hace años eso pasaba en Arquitectura, y sigue pasando en ciertos Institutos en la UNAM con los alumnos de posgrado que trabajan a la sombra de los investigadores más connotados.

3a). La evaluación del aprendizaje no puede ni debe ser sometida a dividir a los alumnos simplemente en: "buenos", "mediocres" y "malos" ("MB", "B" y "S"). El propósito de la evaluación debe ser robustecer la motivación del estudiante a partir del éxito del aprendizaje. Las aportaciones del alumno a su propio proceso de aprendizaje se reflejarán en un mayor interés en el estudio y en un grado mayor de autoconfianza. El alumno debe comprobar que puede aplicar los objetivos del curso en un contexto diferente al aula (Evaluación del aprendizaje frente al espejo de una realidad externa, a través de los docentes encargados de los eslabones técnicos o prácticos que tengan o hayan tenido un gran experiencia en el campo de la profesión). Al paso que vamos, cuando llegue una alternativa que me aterroriza, la de la educación a distancia usando medios electrónicos, la evaluación se hará más para estandarizar a los egresados que para evaluar

el aprendizaje. No estamos lejos. Hace poco los miembros del Área de Semiótica recibimos una invitación para aprender la Semiótica a partir de un curso impartido desde Argentina, a bajo costo, y con todo tipo de facilidades. La riqueza de la discusión, de los comentarios a las lecturas propuestas, del planteamiento de dudas, de las posturas propositivas para la aplicación de los conocimientos adquiridos, y muchos factores más no eran relevantes. Bastaba tomar el curso mencionado y estandarizar los conocimientos de la Semiótica al estandarizar el aprendizaje y la evaluación del mismo sin tomar en cuenta, lógicamente, las características del alumno, y, menos aún, su contexto.

4a). La relación (coordinación) entre los distintos eslabones es indispensable para fijar el aprendizaje. Si no hay un seguimiento y una aplicación inmediata del conocimiento, el aprendizaje se dificulta, se dispersa, y al parcelarlo y aislarlo no se fija. Cuando el alumno puede relacionar un eslabón con los demás, el aprendizaje se fija, porque se le encuentra utilidad inmediata. Considerados dentro del proceso de aprendizaje, son inútiles los conocimientos aislados, ya que sabemos que por ricos, amenos e interesantes que sean, si se parcelan se pierden y se olvidan con facilidad. La currícula debe conformar un corpus donde unos conocimientos amarren y justifiquen a los demás. El Sistema Eslabonario pudo, en su momento, haber sido la solución; sin embargo se perdió entre Cartas Temáticas entendidas a medias, mal aplicadas, descoordinadas, una libertad de cátedra muchas veces convertida en libertinaje, y un sin fin de causas más.

5a). El potencial creativo del alumno sólo puede ser desarrollado poniéndolo en una actividad creativa de modo directo. No hay ningún tipo de descripción (hecha por el docente) o de demostración, que pueda enseñar la creatividad. No importa qué tan bien trabajen los "Colectivos de Docencia" o los "Comités de Carrera" en los Planes de Estudio y sus contenidos, si éstos se imparten a través de un método explicativo-ilustrativo. Esta no es la forma de desarrollar el pensamiento creador y la independencia cognitiva del estudiante. Para impulsar a nuestros alumnos hacia una actividad creadora tal como el diseño gráfico, es necesario crear un sistema de problemas cognoscitivos de naturaleza exploratoria, entendiendo que dicho sistema de problemas cognoscitivos de naturaleza exploratoria no pueden ser iguales para teóricos y metodológicos que para tecnológicos u operativos.

Hasta aquí mis comentarios sobre "La Evaluación de la Docencia". Quiero ahora terminar con algunas observaciones más sobre el aprendizaje, las que no por conocidas dejan de ser de utilidad.

La docencia es aquella área de nuestra triple labor (docencia, investigación y extensión), que debiera encargarse de la enseñanza. Esta labor no tendría sentido si dicha enseñanza no se reflejara en el aprendizaje. Dicho aprendizaje debe tener efectos que no sólo estén ligados a los contenidos de las Cartas Temáticas, sino a otra serie de factores como:

- El aprendizaje debe tener efectos tanto sobre sí mismo como sobre el sujeto de dicho aprendizaje.
- El aprendizaje debe crear nuevas necesidades.
- El aprendizaje debe propiciar y acrecentar los cambios.
- El aprendizaje debe contrabalancear los procesos de mercantilización y burocratización a los que se ven sujetos nuestros estudiantes al terminar la carrera (y a veces durante la misma).
- El aprendizaje debe modificar los conocimientos y las relaciones con el saber.
- El aprendizaje debe desarrollar la imagen real que cada uno tiene de sí mismo.
- El aprendizaje debe desarrollar la imagen de uno mismo frente a su sociedad.
- El aprendizaje enriquece tanto al sujeto de dicho aprendizaje como al grupo social al que pertenece dicho sujeto.⁵

5. Ideas tomadas de *Educación y Clase Obrera*, de Carlos Biasutto, (1980), Nueva Imagen.

Bibliografía

- BATALION, M., Berge, A., y Walter, F. (1967). *Rebatir l'école*. París: Payot.
- BOURDIEU, Boltansky y Saint Martin (1974). *Las estrategias de reconversión. Las clases sociales y el sistema de enseñanza*. París: Gallimard.
- BRÓCOLI, Angelo (1977). *Ideología y educación*. México: Editorial Nueva Imagen.
- GRAMSCI, Antonio (1970). *L'Ordine Nuovo*. Torino: Einaudi.
- LABARCA, et al. (1977). *La educación burguesa*. México: Edit. Nueva Imagen.
- LANZEL, Peter, et al. (1980). *Métodos de enseñanza*. Quito, Ecuador: CIESPAL.
- LETTIERI, A. (1970). "La fabbrica e la scuola". En *Problemi del socialismo*. Milán: Einaudi.
- MENDEL, G. (1980). *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel.
- RAMA, N. (1972). "Educación media y estructura social en América Latina". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, No. 3. Santiago de Chile.
- SNYDER, Georges (1977). *La actitud de la izquierda en pedagogía*. México: Educación Popular.
- SUCHODOLSKY, B. (1975). *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo.
- VASCONI, T. (1971). *Aportes para una teoría de la educación*. París: F. Maspero.

JORGE MORALES MORENO¹

Evaluación de la docencia en arquitectura: una propuesta cualitativa

...nos proponemos educar hombres y mujeres que sean capaces de comprender el mundo en que viven y crear formas que lo simbolicen. Por esto, el campo educativo debe ensancharse por todos lados y extenderse a los campos vecinos, para estudiar los efectos de cualquier experiencia nueva.

W. Gropius, *Bauhaus 1919-1928*.

I. Ubicando el problema

Las siguientes reflexiones van orientadas al esbozo de un modelo alternativo de evaluación de la docencia en arquitectura, toda vez que a la fecha no existen propuestas institucionales de las cuales puedan inferirse ciertas prácticas o técnicas que permitan valorar, a su vez y en su justa dimensión, la calidad de la eficiencia y eficacia en su enseñanza. Este asunto es sumamente delicado en tanto implica, necesariamente, la cuestión de la *eficiencia termina*² de sus egresados, el verdadero fantasma que recorre

1. Sociólogo, M. en Arq. y miembro del Área de Estudios Urbanos (jmm@correo.azc.uam.mx). El autor quiere agradecer la valiosa ayuda proporcionada por la Coordinación General de Planeación (COPLAN) de la Unidad Azcapotzalco, en especial a la Mtra. Rocío Morales Loperena quien me facilitó cuadros estadísticos fundamentales que contextualizan ciertas ideas que aquí expongo.
2. Término que hace referencia a la relación entre el número de estudiantes que egresan

a todo el sistema educativo nacional y prueba de fuego de todo proceso educativo.

Se encuentra aquí una paradoja que radica precisamente en los esfuerzos institucionales sobre la evaluación de la docencia *sin involucrar* la cuestión de la eficiencia terminal como parte integral del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, concentrándose más en definir los perfiles de la carrera académica como si ésta fuera un fin en sí mismo, aun a pesar de reconocerse que la eficiencia terminal en la UAM es deprimentemente baja: en el año 2000, por ejemplo, ésta apenas alcanzó el 43%.³

Cifra que está incluso un 10% abajo de lo que aconteció a nivel nacional, donde el promedio entre los años 1997 y 2000 fue de 53 estudiantes egresados por cada 100 de primer ingreso, pero 10% arriba respecto del porcentaje de los que se titularon, que a nivel nacional es de 33 por cada 100 de nuevo ingreso.

CUADRO I. Porcentaje nacional de estudiantes que egresan y se titulan en comparación con los que ingresan por primera vez, nivel licenciatura 1997-2000.

Primer ingreso	Egresados y % de ef*	Titulados**
1997: 320,758 (100%)	183,417 (57.2%)	110,902 (34.6%)
1998: 352,670 (100%)	184,258 (52.2%)	116,337 (33.0%)
1999: 378,663 (100%)***	200,419 (53.0%)	127,582 (33.7%)
2000: 430,921 (100%)	209,795 (48.7%)	135,233 (31.4%)

FUENTE: Datos de Estadísticas de la Educación Superior, 2000. ANUIES: <http://www.anuies.mx/>, y *Anuario Estadístico 2001: Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos* (2002), México, ANUIES.

* *ef* = eficiencia terminal, ver nota 2.

** El porcentaje es respecto del número de estudiantes de nuevo ingreso.

*** El Anuario Estadístico 2000 eleva la cifra de primer ingreso para el año 1999 a 412,464.

y los de nuevo ingreso en un año determinado, de tal forma que la tasa de eficiencia terminal se obtiene dividiendo el total de alumnos que egresan en el año en cuestión, entre el nuevo ingreso de ese mismo año.

- Lo que quiere decir que el 57% de los estudiantes abortó sus estudios de licenciatura, pues ese año la UAM (en sus tres unidades) tuvo 10,068 estudiantes de nuevo ingreso por 4,360 que egresaron, en tanto que otros 4,313 lograron titularse (cifra que incluye estudiantes de

Para los casos específicos de las licenciaturas en arquitectura y diseño (lugares 9 y 12 respectivamente de las licenciaturas que en el año 2000 tenían mayor población estudiantil), la situación no promueve el optimismo: por cada 100 estudiantes que ingresaron por vez primera en cualquiera de las instituciones de educación superior donde se imparten, sólo egresaron 56 y 40, lográndose titular 31 y 20 respectivamente (véase Cuadro II).

CUADRO II. Estudiantes de primer ingreso, egresados y titulados en las licenciaturas de arquitectura y diseño a nivel nacional, 2000 (se desglosa diseño gráfico e industrial).

Licenciatura	1er. Ingreso	Egresados y % de ef	Titulados (%)*
Arquitectura	10,948 (100%)	5,979 (54.6%)	4,300 (39.2%)
Diseño**	10,358 (100%)	3,517 (34.0%)	1,913 (18.5%)
a) Diseño Gráfico	6,606 (100-64)***	2,265 (34.3%)	1,160 (17.6%)
b) Diseño Industrial	730 (100-7)***	403 (55.2%)	308 (42.2%)

FUENTE: *Anuario Estadístico 2001, op. cit.*, p. 111.

* El porcentaje es respecto a el número de estudiantes de nuevo ingreso.

** Incluye Ingeniería en Diseño, Licenciaturas en Diseño y en Ingeniería Gráfica y Licenciaturas en Diseño Ambiental, Artesanal, Bidimensional, Gráfico, Industrial, Publicitario, Textil, Tridimensional, de Indumentaria, de Interiores, Diseño y Comunicación y Diseño y Mercadotecnia en Modas.

*** El porcentaje de la derecha es respecto del total de estudiantes que ingresaron por primera vez en alguna de las diferentes opciones de las licenciaturas en diseño (ver *supra*).

A nivel casero, es decir del comportamiento propio de las licenciaturas que se imparten en la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) de la UAM-Azcapotzalco, en términos generales la situación es un reflejo fiel de lo que sucede a escala nacional. Por ejemplo, para el caso específico de la licenciatura en arquitectura la eficiencia terminal promedio durante los años 1998-2002 fue del 59.3%, aunque con una marcada (y preocupante) tendencia a la baja, tal y como se observa en el Cuadro III:

varias generaciones). Ver *Anuario Estadístico 2001: Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos (2002)*, México, ANUIES, pp. 202 y ss.

CUADRO III. Tasa de eficiencia terminal en arquitectura 1998-2002 (CyAD-Azc.).

Año	Nvo. ingreso	Egreso	Tit.	% de eficiencia	Tiempo T.C.	Prom. de Años	de T.I.	Egreso Años promedio	Matrícula promedio
1998	276	184	175	66.7	14.2	4.7	14.9	5.0	1,600
1999	236	152	152	64.4	13.0	4.3	18.3	6.1	1,345
2000	233	151	121	64.8	14.5	4.8	19.5	6.5	1,253
2001	266	142	142	53.4	16.2	5.4	18.7	6.2	1,156
2002	241	113	119	46.9	18.0	6.0	18.9	6.3	1,085
Total:	1,252	742	709	59.3*	15.2	5.0	18.0	6.0	1,288**

FUENTE: Con base en cuadros realizados por AGA 03P y proporcionados por COPLAN, UAM/Azc.

T.C. Indica el número de trimestres realmente cursados por el alumno con inscripción a UEA.

T.I. Indica los trimestres transcurridos desde que ingresó el alumno a la UAM, hasta que tuvo su último trimestre de actividad académica o de reinscripción.

* Promedio de eficiencia en 1998-2002.

** Promedio general 1998-2002.

Como puede verse, la tendencia a la baja en la eficiencia terminal va en sentido opuesto al número de trimestres “realmente” cursados y al número de trimestres transcurridos desde que se inscribió por primera vez, hasta el último en el que aparece con actividad académica o reinscrito y, por si esto no bastara, parece también ir paralela a un comportamiento irregular con tendencia a la baja en la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso.

Así, por ejemplo y conforme el periodo analizado, puede decirse que el estudiante de arquitectura promedio de nuestra unidad “tarda” seis años (18 trimestres) en egresar de la licenciatura, si bien invierte 5 años efectivos de estudio (15.2 trimestres). Esto quiere decir que deja pasar un año en promedio sin asistir a clases o inscribirse. Como se verá más adelante (Cuadro IV), sólo un reducido número de estudiantes realiza sus estudios de arquitectura en los 4 años (12 trimestres) que se contemplan en el plan de estudios. Puede decirse también que, en promedio, cuatro estudiantes de diez abortan sus estudios, aunque en el último año que aquí se analiza (2002) la cifra subió a poco más de cinco.

Lo que debe llamarnos la atención, sin embargo, es el comportamiento de años como 1998 en comparación con lo que ahora está sucediendo. En aquel año se registró un número alto (276) de estudiantes de nuevo ingreso en contraste con el 2002 (241), lo que nos registra una caída del 13% (con respecto a el primero), situación que se torna dramática si comparamos sus

números respectivos en la matrícula promedio: la diferencia entre 1998 (1,600) y 2002 (1,085) representa una drástica disminución del 32%. En otras palabras, no sólo hay cada vez menos estudiantes de primer ingreso sino también cada vez menos matriculados y, como anotamos antes, los que logran “sobrevivir” necesitan cada vez más tiempo (trimestres) para completar sus estudios.

Ahora bien, si nos detenemos en la eficiencia terminal por cohorte generacional, la situación pasa de dramática a sombría. Véase el siguiente cuadro:

CUADRO IV. Tasa de Eficiencia Terminal en arquitectura por cohorte generacional,* 1994-2002 (CyAD-Azc.).

AÑO I	AÑO E	ef	AÑO I	AÑO E	ef	AÑO I	AÑO E	ef	AÑO I	AÑO E	ef	AÑO I	AÑO E	ef
1994	1998	%	1995	1999	%	1996	2000	%	1997	2001	%	1998	2002	%
314	4	1.3	311	1	0.3	314	3	1.0	265	12	4.5	279**	s/d	-

Fuente: *Ibidem*.

AÑO I= Año de Ingreso, AÑO E= Año de Egreso, ef= eficiencia terminal.

* Es decir, la relación entre el número de estudiantes de nuevo ingreso en una determinada generación y el de egresados de la misma.

** En el cuadro anterior se maneja la cifra de 276, contradicción que he querido respetar para no alterar las cifras que COPLAN maneja al respecto y que, me imagino, en su momento serán ajustadas.

Podrá verse aquí que la eficiencia terminal de las generaciones comprendidas entre 1998 y 2001 indica lo inoperante que resulta el actual programa de estudios de la licenciatura en arquitectura: en las últimas cuatro generaciones que cuentan con datos completos, la cifra récord de estudiantes que terminan sus estudios en los 12 trimestres previstos no alcanza ni el 5%. El récord a la baja lo tiene la generación 1995-1999, con un solo estudiante egresado de los 311 que la iniciaron (¡0.3 % de eficiencia terminal!), mientras que el récord a la alta se lo adjudica la generación 1997-2001 con 12 egresados de los 265 que la iniciaron (4.5%).

No podrá explicarse el bajo número de egresados de esta generación con el argumento de que la mayoría de los estudiantes tenían que trabajar para sostener sus estudios, pues en un estudio de seguimiento de la misma arrojó que el 54% de los 389 estudiantes de CyAD que egresaron en 1999 (y de los cuales 152 eran de arquitectura), eran mantenidos por sus padres. Sólo 4 de 10 trabajaban (42.9%). Tampoco podrá decirse que tenían que atender

a otro tipo de actividades o prioridades, pues el 85.7% era soltero al año de su egreso y el 85.3 % inició como estudiantes de tiempo completo.⁴

En verdad, como ya hemos hecho notar, los estudiantes necesitan de al menos un par de años más para culminar el plan de estudios, sin que esto signifique necesariamente que con ello logren titularse. Por ejemplo, en el siguiente cuadro puede verse el porcentaje de estudiantes que logra titularse durante el primer año de su egreso:

CUADRO V. Estudiantes titulados en arquitectura durante el primer año de su egreso, 1994-2003 (CyAD -Azc.).

AÑO I	AÑO E		AÑO I	AÑO E		AÑO I	AÑO E		AÑO I	AÑO E		AÑO I	AÑO E	
1994	1999	%	1995	2000	%	1996	2001	%	1997	2002	%	1998	2003	%
314	38	12.1	311	35	11.3	314	26	8.3	265	17	6.4	279	7	2.5

FUENTE: *Ibidem*.

AÑO I= Año de Ingreso, AÑO E= Año de Egreso, %= porcentaje.

De nueva cuenta el porcentaje raya en lo paupérrimo: 12.1% en el caso más alto (1994-1999) por 6.4% para el caso más bajo (1997-2002).

Tratando de maquillar los datos anteriores, podrá decirse que en arquitectura cada cinco años se titulan en promedio y por generación el 9% de sus miembros originales, pero del mismo modo también podrá decirse que cinco años no bastaron por lo que en las generaciones 1994-1998 /1999, 1995-1999 /2000, 1996-2000 /2001, 1997-2001 /2002 y 1998-2002 /2003 no lograron titularse el 87.9%, 88.7%, 91.7%, 93.6% y 97.5% de sus integrantes respectivamente. "Por donde quiera verse olerá podrido en Dinamarca".

II. Definiendo el problema

En función de lo que hasta aquí se ha escrito, muchas preguntas podrán formularse en torno al espinoso asunto de la eficiencia terminal, asunto por supuesto vinculado a la cuestión de la docencia en arquitectura y que, sin embargo, no parece ser éste un foco de atención de las preocupaciones institucionales de mayor jerarquía. Preguntas "concretitas" como: ¿está la

4. Seguimiento de Egresados 1994 y 1999 de la División de Ciencias y Artes para el Diseño. Resultados preliminares (2001). México, COPLAN-UAM/Azc.

eficiencia terminal relacionada con la calidad de la enseñanza?, o ¿es la eficiencia terminal un indicador que mide la calidad del servicio educativo que se proporciona a los estudiantes?, pueden ser incluso confrontadas con preguntas de *orientación sociológica*⁵ del tipo: ¿es la eficiencia terminal en Arquitectura tan sólo un indicador más de lo que acontece en el Sistema UAM en particular, y en el Sistema de Educación Superior en general?, o bien ¿es la eficiencia terminal un indicador de la nula o pobre preparación académica con que llegan los estudiantes de arquitectura de nuevo ingreso?,⁶ etcétera.

Debo entender que este tipo de preguntas son tan válidas como sus posibles respuestas. Pero, y he aquí una enésima paradoja, ninguna de ellas ha sido genuinamente debatida en el interior de nuestra División con el objeto de generar perspectivas viables en torno al comportamiento académico de nuestros estudiantes durante su estancia universitaria y, sal-

5. Sólo para abusar de la fobia desatada en ciertas áreas de la División CyAD hacia todo lo que se relacione con las ciencias sociales.
6. En un reciente estudio de conocimientos escolares realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México quedó en el lugar 34 entre los 41 países que participaron, evidenciando que nuestros estudiantes están en "clara desventaja" con respecto a los países desarrollados y que urge desarrollar políticas para superar ese rezago". De acuerdo con este informe, reseñado ampliamente por la prensa nacional: "En comprensión de lectura México obtuvo 422 puntos, Argentina 418, Chile 410, Brasil 396 y Perú 327. Todos muy por debajo del promedio de 500 puntos que determina la OCDE y de los 546 que alcanzaron los finlandeses. México quedó en segundo lugar en la prueba de matemáticas, con 387 puntos, uno menos que Argentina. Después se colocaron Chile (384), Brasil (334) y Perú (292). El rezago es notable frente al promedio de 500 puntos de la OCDE y los 560 de Hong Kong-China, primer lugar. En ciencias, los mexicanos volvieron a quedar en primer lugar en la región, con 422 puntos, seguidos de Chile (415), Argentina (396), Brasil (375) y Perú (333). Estas cifras son muy bajas respecto al promedio de 500 puntos de la OCDE y los 552 de Corea. Además de estas puntuaciones, el informe ofrece una escala por niveles de comprensión de textos. Los resultados de México, ya conocidos desde 2001, son preocupantes. Mientras en los países que ocupan los primeros lugares casi 20% de los jóvenes alcanzaron el nivel más alto y menos de 5% se situaron en el mínimo, en México menos de uno por ciento obtuvo el nivel superior y cerca de 30% quedó en el inferior. Lo más grave es que 16% no comprende lo que se dice en los textos". *La Jornada* (edición virtual), 1 y 2 de julio 2003, <http://www.jornada.unam.mx/>

vo en coloquios departamentales como el que anualmente pretende organizar Evaluación del Diseño en el Tiempo, tampoco hay reflexiones serias o fructíferas sobre la calidad del servicio docente y su relación con la eficiencia terminal.

Así las cosas, la institución no ha sabido dar una respuesta sensata a esta cuestión. Sus principales esfuerzos se han concentrado en definir una carrera académica que reconoce en la práctica docente uno de sus pilares, sin incluir un análisis sistemático sobre los ejercicios de evaluación que ejercen los maestros como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sometiénola a un constante proceso de evaluación de carácter fundamentalmente cuantitativo, de rasgos marcadamente administrativos y burocráticos con funciones de control.

Aunque la apuesta institucional es que al motivar y reconocer la práctica docente se asegura la calidad del servicio educativo, las estrategias de evaluación llevadas a cabo parecen ir en sentido contrario y nada, o muy poco, tienen que ver con los diversos intentos de evaluación cualitativa que algunos profesores se empeñan en desarrollar dentro de sus propios salones de clase. De hecho, y esto debe considerarse la hipótesis dura de esta ponencia, las estrategias institucionales de evaluación del trabajo docente van en dirección opuesta a los discursos y prácticas alternativas o emergentes que hacen referencia a la evaluación cualitativa, que subrayan las diferencias antes que las semejanzas y cuyos fines pretenden entender y motivar más que juzgar y controlar.

Asistimos, pues, a una gran contradicción: mientras la misma institución promueve e impulsa nuevos modelos de evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrados en el estudiante, incluyentes, cualitativos y flexibles, al mismo tiempo somete a sus docentes a uno que se caracteriza por estar centrado en las necesidades de la propia institución, más que en las de los docentes, y que a todas luces resulta vertical, jerárquica, excluyente, cuantitativa y rígida.⁷

7. El 10 de abril de 2003, el Colegio Académico —la máxima instancia de decisión de esta Casa de Estudios— en su sesión 245 aprobó reformas sustanciales al Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico y a su Tabulador respectivo (RIPPPA-TIPPA), con el alegre (y único) argumento de definir “el modelo institucional de la carrera académica”, como si ésta no hubiera existido en los 29 años precedentes (!!). En un dudoso esfuerzo de imaginación, el dictamen de reforma sostenía que con ello se establecerían “las particularidades e importancia de las funciones

Aunado a lo anterior y por si fuera poco, parece ser que la institución en su conjunto no comprende del todo la naturaleza propia de las disciplinas del diseño,⁸ pues no logra concebir cabalmente que los objetos del diseño, a diferencia de los “objetos” sociales, de las ingenierías o de las ciencias biológicas, no sólo tienen características experimentales,⁹ sino también propiedades estéticas derivadas de sus formas, de sus atributos físicos y de su

de docencia, de investigación y de preservación y difusión de la cultura”, así como se determinarían “los perfiles de las categorías del personal académico”, precisando “las actividades que ... debe desarrollar en función de su categoría y tiempo de dedicación” y definiendo “los procedimientos para transitar entre las distintas categorías y niveles del personal académico, con base en su grado de habilitación, experiencia, capacidad y calidad en el desempeño de sus actividades”. Según el dictamen, con ello se pretendía “tener mayor claridad sobre las actividades que debe desarrollar el personal académico para cumplir con el objeto de la institución y, asimismo, permitir a dicho personal la planeación de su trayectoria académica con un conocimiento preciso de las actividades y funciones que les corresponde realizar en las diferentes categorías”, de tal forma que la carrera académica quedaba subordinada (tal y como arriba se dice) al “cumplimiento” de los objetivos de la propia institución que, sin embargo, nunca definió en ellos el incremento o mejoramiento de los niveles de calidad de sus propios egresados. Así, se perdió la oportunidad histórica de vincular la carrera académica de su personal docente con la calidad de su propio servicio educativo, medido en términos de su eficiencia terminal. Se apostó, pues, a una estrategia de medición del trabajo académico por sí mismo, más que a la verificación de la calidad de sus productos.

8. Si algo quedó claro en los debates posteriores a la sesión 245 del Colegio Académico, fue el impresionante desconocimiento que numerosos colegiados tienen de las disciplinas del diseño. Ajenos a sus prácticas y saberes, suponían que las mismas podían caber en las definiciones que hacían de “ciencia” y “conocimiento”, y se molestaban cada vez que el Director de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Unidad Azcapotzalco puntualizaba al respecto. Por lo demás, esta situación no es exclusiva de nuestra universidad: ni el CONACyT ni la ANUIES han previsto aún categorías donde clasificar las disciplinas propias del diseño (arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial, ergonomía, percepción, etcétera), ubicándolas en el duro rubro de “Ingeniería y Tecnología”.
9. Es decir, objetos que establecen o propician interacciones mecánicas con los usuarios y que, por lo tanto, pueden ser sometidos a “pruebas de laboratorio”, por ejemplo para medir los impactos de su uso o consumo, o la calidad del servicio, o para verificar la congruencia entre forma y función, entre complejidad y legibilidad, etcétera.

percepción.¹⁰ En sí mismos, son objetos *manipulables* pero también *visuales*. Generan impactos físicos (psicomotores) y estéticos (perceptuales) en el contexto en el cual se encuentran.

Siempre me ha parecido sorprendente que las aseveraciones anteriores, dignas de Perogrullo, no se hayan utilizado pedagógicamente para desprender modelos alternativos de evaluación, no sólo de los objetos de diseño en sí mismos sino de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. En un mundo universitario donde todo se pretende científico, único, uniforme, homogéneo o univalente, digamos como las fórmulas de la física o de la química, o como los reglamentos de los códigos civiles o las “leyes” de la historia, los objetos de diseño saltan de la regla precisamente por esa mínima dicotomía. Cualquier estudiante de arquitectura, digamos de Integral, sabe perfectamente que sus proyectos no sólo pasarán por la prueba de la mirada sino también por la del uso (función). Tiene que prever al menos dos tipos de impacto: el estético y el funcional-operativo. Ahora bien, si además les atribuimos o reconocemos la carga cultural de sus contextos y, al mismo tiempo, su historicidad, entonces resulta que son también artefactos culturales, textos semióticos (R. Barthes: 1977) y, como suele suceder con los objetos arquitectónicos, *transhistóricos* (Rossi: 1982; Tafuri: 1977), de tal forma que los objetos de diseño (sea de la arquitectura, del diseño industrial o gráfico) resultan *polivalentes* en su apreciación.

¿Puede entonces, en nombre de la racionalidad y el buen juicio, plantearse una fórmula de evaluación que haga abstracción del carácter polivalente de los objetos de diseño? No, a menos que nos interese destacar sólo uno de sus elementos o aspectos. Si este fuera el caso, entonces la evaluación realizada será de tipo *textual*, es decir, en una sola dirección y desde una perspectiva unidimensional. Si, por el contrario, realizáramos una evaluación que destaque precisamente la convergencia de múltiples dimensiones (o atributos), tales como la forma, la función, el significado, los impactos físicos en el usuario, los impactos culturales en el contexto social o histórico y/o visuales en el paisaje, etcétera, entonces la evaluación realizada tendrá un carácter *hipertextual*. De hecho, la segunda hipótesis que aquí se está planteando es que los objetos de diseño son objetos intrínsecamente hipertextuales: son capaces de “resistir” y soportar múltiples

10. De la misma manera, establecen o propician interacciones estéticas (visuales, audio visuales, táctiles...) que pueden determinar su uso, consumo, manipulación, habitación, lectura, apreciación, valoración, etcétera.

lecturas (del autor, del usuario, de la cultura, de la historia, de la sociedad, del especialista).¹¹

Ahora bien, el hecho de reconocer en los objetos de diseño un carácter que he definido como *hipertextual* (que no abierto), quiere decir también que en su apreciación convergen diversos especialistas que refuerzan (y nos hablan de) la naturaleza *inter, trans* y multidisciplinaria de la práctica y ejercicio del diseño. Pese a la retórica oficial, me parece que este es otro de los puntos que todavía no ha sido asimilado en la propia División de Ciencias y Artes para el Diseño, en donde aún imperan grupúsculos (principalmente “sociofóbicos”) que defienden posiciones fundamentalistas, cuando no simplistas y reduccionistas en torno a su naturaleza. Simplemente por el carácter cultural y sus propiedades semióticas, así como por las interacciones que establecen con los usuarios (tanto mecánicas como estéticas), los diseños requieren de la participación de otras disciplinas y especialistas que enriquezcan sus prácticas y discursos.

Así, por ejemplo, me parece curioso que en los salones de clase los maestros arquitectos sigan citando a Marco Vitruvio Polión (90-20 a. C.) o a León Battista Alberti (1402-1472) como los “teóricos” fundadores del discurso arquitectónico, sin reparar en los contextos históricos y culturales en los que ambos vivieron o escribieron sus ideas, sin indagar o siquiera saber de las necesidades que tuvieron, ni en los impactos que produjeron o las fuentes o autores de quienes se alimentaron o influyeron. Por lo general, acuden a los Grandes Autores (o la Gran Historia) de manera textual o unilineal y, entonces, cuando se presentan los colegas historiadores para contextualizar frases y obra, o bien los impertinentes sociólogos para señalar las contradicciones del discurso o las anomalías de la obra en el contexto social, proclaman la pureza de la arquitectura como si ésta fuera una definición abstracta y metahistórica de Vitruvio, más o menos al estilo de “ciencia que se adquiere por la práctica o la teoría... que exige toda una gama de competencia y de conocimientos”, o bien “la arquitectura tiene por objeto la ordenanza, la disposición, la eu-

11. Precisamente por lo que se menciona líneas arriba, planteo la necesidad de desarrollar una teoría hipertextual de los diseños que subraye el carácter polivalente de sus productos y en las múltiples interacciones que suscitan con el usuario (Cfr. Jorge Morales (2001): “Elementos hipertextuales para una teoría de los diseños”, en *Un año de Diseño-arte-MMI*, México, UAM-Azcapotzalco, Gernika, No. 3.

ritmia engendrada por la simetría o proporción, la conveniencia, la distribución” y bla-bla-bla...¹²

En todo caso, no está por demás subrayar que el ocaso del Paradigma Moderno también ha alcanzado a la arquitectura (y a los diseños), y ésta ha dejado de plantearse como una narrativa maestra, de autores, lógica y coherente, aparentemente evolutiva, cuyo compromiso con la belleza (armonía, simetría) y el equilibrio de las formas (proporción) y funciones abarcaron los dos mil años que van de Vitruvio a Le Corbusier, excluyendo e ignorando todo aquello que no se ajustara a sus definiciones o normas y a las proporciones áureas de los módulos vitruviano de Leonardo da Vinci y del matemático Le Corbusier. Es precisamente la irrupción de los otros saberes (sociología, historia, antropología, psicología, arte), de disciplinas emergentes y convergentes, como se construyen y cobran vigencia los nuevos discursos, incluyendo, por supuesto, a los diseños. Se trata pues de una nueva narrativa que no sólo tolera las convergencias sino que las alienta y necesita. Ese es, me parece, el carácter que ahora tienen los diseños y que debe reflejarse y contenerse en sus estrategias de evaluación.

III. Resolviendo el problema

Finalmente he llegado al punto central de esta ponencia: el esbozo de un modelo de evaluación de la práctica docente en arquitectura. El supuesto donde “descansa” esta propuesta es, precisamente, el reconocimiento de que los objetos de diseño (y en este caso los arquitectónicos) son *polivalentes* e *hipertextuales*, y que en su conceptualización, elaboración y evaluación convergen diversas disciplinas y saberes. No hay, pues, ni Ciencia ni Arte del Diseño sino ciencias y artes *para* el Diseño (seguimos citando a Perogrullo). Dicho lo anterior, enumeraré aquí las tesis más significativas de la propuesta:

1. Que la evaluación de los diseños es parte inherente de sus procesos de realización, de tal manera que su enseñanza implica también el ejercicio evaluativo del docente.
12. Por lo demás, en el libro I, capítulo I de su famoso *Tratado de Arquitectura*, Vitruvio sostiene que el arquitecto debe ser una persona multidisciplinaria, pues “además de ingenio y gusto al trabajo... debe tener facilidad para la redacción, habilidad para el diseño, conocimientos de geometría, algún bosquejo de óptica, conocer a fondo de aritmética, ser versado en historia, estar dispuesto para atender al estudio de la filosofía, conocer de música, no ser ajeno a la medicina ni a la jurisprudencia y estar al corriente de la ciencia astronómica que nos inicia a los movimientos del cielo”.

2. Que el producto "final" del trabajo docente (es decir, el egresado) tiene un carácter colectivo: los estudiantes son formados teórica, técnica y profesionalmente por una multitud de docentes. Esto exige un mínimo de congruencia y coherencia por lo menos en los objetivos generales que guían la formación escolar del estudiante.

Así, el objetivo de la evaluación del trabajo docente es determinar la eficacia y calidad del ejercicio educativo proporcionado a los estudiantes (los usuarios del conocimiento), de tal manera que los docentes posean información que les permita retroalimentar sus métodos didácticos y/o enriquecer sus marcos teóricos (del tema) y pedagógicos.

La evaluación del trabajo docente debe estar considerada en el propio programa de estudios, en tanto que lleva un seguimiento de los avances logrados durante el desarrollo del mismo. El docente debe permitir que sus propios estudiantes participen en este proceso, descentrando la figura del profesor como la *autoridad del conocimiento* a la figura del profesor como *facilitador del conocimiento*.

Lo anterior implica que el profesor se somete voluntariamente a una evaluación de su propia práctica docente en forma colectiva con su grupo y con los otros colegas maestros que convergen con su curso.

También significa que la evaluación se concibe como un proceso doble de *investigación* y *verificación* (de resultados con los estudiantes), más que un acto administrativo o de control. *Investigación* en tanto la evaluación genera conductas en los estudiantes que pueden incrementar o no el interés por la materia y que, en su caso, reorienten la metodología de la impartición de la clase. *Verificación* en tanto la evaluación es un ejercicio experimental de cotejo de resultados, de asimilación de conocimientos, de desarrollo de habilidades.

Entonces, si el objetivo de la evaluación es obtener datos que permitan al docente determinar la eficacia y calidad del servicio (enseñanza-aprendizaje) que ofrece, debe establecerse que la información obtenida servirá para retroalimentar y enriquecer su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evalúa para entender lo que ha sucedido en el salón de clases, no para juzgarlo.

Si, como se dice en los discursos oficiales, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en el estudiante, entonces el ejercicio evaluativo del docente tendrá que basarse en la capacidad de desarrollar habilidades de aprendizaje en el propio estudiante (aprender a aprender), más que en la información que haya podido obtener. Hablaremos así de una evaluación

cualitativa del trabajo docente, más que una cuantitativa orientada a las calificaciones y centrada en las expectativas del maestro.

Si la evaluación de la práctica docente en arquitectura se define como un proceso de investigación constante y horizontal, requiere entonces de una mínima metodología que implique un seguimiento de los diversos apartados, capítulos, temas o actividades que integran al curso. Se trata de que el estudiante desarrolle habilidades de investigación e interés por disciplinas afines (*links*), más que la socialización o acumulación del conocimiento por sí mismo.

Así, la evaluación entendida como investigación distingue dos procesos mínimos:

- el desarrollo de habilidades de auto-aprendizaje en el estudiante,
- la adquisición de conocimientos referidos al tema.

El primer punto implica que en la práctica docente se han previsto ciertas técnicas de motivación que generan en el estudiante la pasión por la investigación, la experimentación, la lectura y la discusión. El segundo implica que el docente ha sabido proporcionar una serie de conocimientos básicos que guían y definen los objetivos del curso.

La instauración del ejercicio evaluativo de la práctica docente debe observar dos aspectos básicos:

- la definición de los criterios mínimos mediante los cuales el docente determina la eficacia y calidad de su práctica docente, con anticipación al inicio del curso,
- el ejercicio evaluativo de la práctica docente es un proceso colectivo interno-externo; a nivel interno se da entre el grupo y el profesor (plano horizontal), y a nivel externo entre el profesor y otros profesores que están relacionados con su asignatura (horizontal y vertical al mismo tiempo).

Como facilitador del conocimiento, el docente debe adquirir perspectivas nuevas en el salón de clases que propicien el “empoderamiento” de los estudiantes (por medio de la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades de investigación y estudio), dejando para la historia las técnicas de control basadas en la autoridad y la evaluación punitiva; asimismo, debe familiarizarse con términos como “inteligencia grupal” y “conocimiento y aprendizaje colectivos” (en contraposición con la inteligencia, el conocimiento y el aprendizaje individual) y trabajar con las habilidades del grupo más que con las de cada uno de sus alumnos.

La idea de asumirse como facilitador del conocimiento (más que “autoridad del conocimiento”), implica que el docente puede establecer relaciones comunicativas con sus alumnos de carácter horizontal, basadas en el respeto y la confianza (más que en el control y la autoridad).

Parafraseando la tesis 11¹³ sobre Feuerbach de K. Marx (1818-1883): “Los profesores de diseño han interpretado de diversas formas la evaluación de la práctica docente, pero de lo que se trata es de transformarla”.

Parafraseando la tesis 7¹⁴ del *Tractatus Logico-Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein (1889-1951): “No basta con quedarse callado frente a lo que no se sabe, es necesario documentarse precisamente sobre aquello que se desconoce”. El docente debe exigirse a sí mismo lo mismo que exige a sus estudiantes: pasión por saber, capacidad para investigar, creatividad para hacer operativos los conocimientos adquiridos y disposición para compartirlos con otros.¹⁵

13. “Los filósofos han interpretado de diversas formas al mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.

14. “De lo que no se sabe, mejor guardar silencio”.

15. Originalmente esta ponencia fue dedicada al Dr. Ariel Rodríguez Kuri, pilar académico fundamental de División y brillante interlocutor de las “otras” disciplinas.

Bibliografía

- ANUARIOS Estadísticos (2000 y 2001). Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos (2001 y 2002 respectivamente). México: ANUIES.
- BARTHES, Roland (1977). "Rhetoric of the Image". En *Image, Music, Text*. Ed. y trad. Stephen Heath. New York: Hill and Wang, pp. 32-51.
- BENÉVOLO, Leonardo (1981). *Diseño de la ciudad – 4: El arte y la ciudad moderna del siglo XV al XVIII*. Barcelona, G. Gili.
- ESTADÍSTICAS de la Educación Superior, 2000. Anuies: <http://www.anuies.mx/>
- MORALES, Jorge (2001). "Elementos hipertextuales para una teoría de los diseños". En *Un año de Diseñarte-MMI*. México: UAM.Azc./Gernika, No. 3.
- ROSSI, Aldo (1982). *La arquitectura de la ciudad*. Barcelona. G. Gili.
- SEGUIMIENTO de Egresados 1994 y 1999 de la División de Ciencias y Artes para el Diseño. Resultados preliminares (2001). México: COPLAN/UAM.Azc.
- TAFURI, Manfredo (1977). *Teorías e Historia de la Arquitectura*. Barcelona, LAIA.
<http://ccat.sas.upenn.edu/george/vitruvius.html>
<http://www.tu-harburg.de/b/kuehn/lecorb.html>
http://www.ac-poitiers.fr/voir.asp?p=arts_p/b@lise13/pageshtm/index.htm
<http://ccat.sas.upenn.edu/george/vitruvius.html>

JORGE DEL ARENAL FENOCHIO

Diseño de un programa de estudios de práctica profesional arquitectónica

para la movilidad transcultural y el compromiso
con la comunidad

El presente texto recoge la experiencia de trabajo que en los últimos ocho años se ha desarrollado con programas de intercambio académico entre universidades de los países de América del Norte, que a su vez forman parte de los programas realizados por el grupo del Consorcio Trilateral de Universidades de la América del Norte (Canadá, Estados Unidos y México) que integran a la: University of Waterloo, University of Manitoba, Calgary University, Oklahoma State University, Auburn University, University of Illinois at Chicago, la Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco), Universidad Autónoma de Yucatán en Mérida, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El programa denominado "Movilidad para la enseñanza de la arquitectura de la América del Norte", tiene la finalidad de proponer la unidad de criterios educativos y ser herramienta de evaluación dentro del marco de la enseñanza globalizada y multicultural de la arquitectura. Su objetivo es lograr un intercambio permanente y periódico de estudiantes de las escuelas de arquitectura de los tres países. La información que se presenta en este ensayo fue elaborada en distintas reuniones que se llevaron a cabo durante el periodo 2001 al 2002 en los tres países por los coordinadores académicos respectivos: Ian MacDonald por Canadá; Vincent Paglione por Estados Unidos; Jorge del Arrenal por México. En el mes de marzo del 2002 se presentó la propuesta con la finalidad de obtener los fondos económicos anuales para el programa de Movilidad con sede en la ciudad de Washington, E.U. y tener la oportunidad de generar la movilidad de estudiantes de arquitectura de los tres países para trabajar en proyectos y programas específicos en diseño arquitectónico, diseño ambiental, diseño urbano y de arquitectura del

paisaje durante los próximos cinco años. Los temas y proyectos académicos propuestos por los estudiantes seleccionados del Consorcio, deberán reunir las características y especificaciones de viabilidad en su desarrollo y realización y con la prioridad de atender a las diversas comunidades sociales y étnicas multiculturales de los tres países.

Las universidades involucradas se beneficiarán de las experiencias de los diferentes y diversos asesores y profesionales externos que periódicamente estarían evaluando el trabajo de los estudiantes. Con la comunicación intercultural y vida cotidiana los estudiantes del Consorcio estarán desarrollando sus proyectos en los países anfitriones; se crearán paralelamente seminarios y cursos del Consorcio Trilateral como fue el caso del primer seminario "La Mujer y la Vivienda" que se desarrolló en el mes de octubre del 2001 en la UAM-Azc., con la participación de las universidades mencionadas.

Finalmente se piensa crear un sistema de *Evaluación académica multicultural para la formación de los estudiantes de arquitectura de la América del Norte*, amén de los intercambios de profesores investigadores que estarían enriqueciendo la labor desarrollada por los estudiantes y por los mismos académicos de las universidades participantes.

Introducción

La manera como construimos entornos humanos, con actividades culturales y contenidos que influyen en su desarrollo, ha sido la marca que cada cultura y sociedad coloca a través de la historia. Desde los tiempos más remotos la organización social del espacio y la construcción física que va asociada a ella, han mediado en las interrelaciones entre el entorno conceptual interno de las creencias sociales y valores, y las ideas del entorno físico en cuanto a un sistema de soporte vital.

El futuro de la educación y la práctica de la arquitectura profesional está siendo sometido a retos por los imperativos económicos, tecnológicos y medio-ambientales de la globalización, los nuevos medios digitales y el desarrollo sostenible. El ámbito internacional de estos temas afecta la educación y la práctica de la arquitectura a nivel mundial y constituye un tema común a través de las fronteras. Mientras que el "lenguaje" visual del pensamiento arquitectónico y su expresión física en la estructura espacial, forma y gesto material puede ser universal, el significado de este lenguaje modelo está altamente contextualizado. La arquitectura responde ambas dimensiones, tangible e intangible, y a cualidades de geografía, clima, acceso a dinero, tecnología y materiales, necesidades sociales, valores, creencias, significado cultural y estético.

La disciplina de la arquitectura y su práctica profesional ha evolucionado desde la más básica de las tareas humanas: la construcción del mundo en el que vivimos. Cada época y cultura tiene su propia tradición, característica de diseño ambiental, que es motivado por una visión del mundo, una tecnología, ubicación geográfica, sistema económico, necesidad social y el deseo popular de la época. Actualmente, el proceso de construir el mundo en el que vivimos sigue siendo tan importante y real como siempre. A comienzos del siglo XXI, las naciones del mundo tienen que hacer frente a asuntos de igualdad social, producción de alimentos y distribución, pobreza, urbanización, cambio ambiental, globalización, desarrollo sostenible, manejo de energía, malestar social y político y un cambio revolucionario a nivel tecnológico sobre todo en las formas de construir la vivienda. El cómo respondan los arquitectos y diseñadores ambientales a estos retos a la hora de conceptualizar y construir entornos humanos, tendrá un profundo impacto en la calidad y dignidad de la vida humana, y en el futuro ecológico del planeta.

La llegada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) estableció el marco para la movilidad de profesionales a través de la frontera y de las sinergias culturales, tecnológicas y económicas entre Canadá, Estados Unidos y México. La importancia futura de esta conexión se refleja en la tasa de crecimiento demográfico proyectadas para estos tres países y en la rápida expansión del idioma español como segunda lengua en la mayoría de los centros de población. El desarrollo a largo plazo del Tratado de Libre Comercio proveerá los requisitos estandarizados para la acreditación de la educación profesional y la práctica profesional en los tres países. Temas importantes de reciprocidad, incluyendo el idioma, necesitan ser tratados para conseguir los beneficios de la movilidad profesional trans-frontera.

En 1997, el informe de la Fundación Carnegie *Construyendo comunidad: un nuevo futuro para la educación de la arquitectura y la práctica*, elaborado por Ernest T. Boyer y Lee D. Mitgang, destaca la importancia de la educación y la práctica al afirmar: "el mundo de la práctica de la arquitectura y la educación depende el uno del otro para lograr sus objetivos y su vitalidad". Ambos sustentan la responsabilidad de preparar estudiantes para un empleo retribuido y para continuar la educación profesional de los arquitectos a lo largo de toda la vida. Al final, la academia y la profesión comparten también una obligación de servir a las necesidades de la comunidad, al entorno construido y a la sociedad en su conjunto. La importancia de cómo los estudiantes aprenden a servir a las necesidades de la comunidad es esencial para su futu-

ra práctica profesional y todavía más importante, la habilidad de trabajar con éxito en mercados globales más allá de sus fronteras.

Necesidad de un plan de estudios de educación para la práctica profesional multi-cultural

La emergente importancia de la necesidad de una práctica profesional trans-cultural y la movilidad profesional sugiere que las escuelas profesionales deben tener un importante papel en la preparación de la próxima generación de profesionales transculturales, globales, digitales y de desarrollo sostenible. El futuro de la educación de la práctica de la arquitectura profesional y el futuro de los profesionales está interconectado. Si la práctica influye en la pedagogía y la pedagogía prepara a los profesionales para las demandas de la práctica, entonces los factores que inciden en la práctica deberían influir en la pedagogía, que a su vez debería influir en la práctica. Por tanto, para promover la movilidad internacional en la práctica de la arquitectura profesional hace falta “sinergias” culturales para dicha práctica, proceso, protocolos y pedagogía profesional. Tales sinergias pueden ser consideradas como un “momento común” en las prácticas profesionales, culturales y en los programas de estudios.

Es evidente la necesidad de una mayor sensibilidad hacia los factores culturales al percibir la arquitectura y la comunidad. Los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de trabajar en cooperación a través de distintas disciplinas de diseño, así como con reconocidos profesionales, líderes de la comunidad, representantes públicos y cualquier otro que tenga la capacidad de influir y ayudar a llevar a cabo el proyecto. Al trabajar directamente con los distintos distritos, los estudiantes aprenderán a balancear los múltiples intereses y puntos de vista que existen en la América del Norte, métodos y casos específicos, y a enfatizar el compromiso de la comunidad y la identidad multicultural.

Es imprescindible desarrollar en el alumno la habilidad de atraer una mayor variedad de perspectivas de usuario al desarrollar estrategias de intervención. Todas las comunidades comparten una serie de preocupaciones sobre la calidad de vida que se extiende y conecta con la profesión de la arquitectura. Asuntos económicos y sociales, tales como el desarrollo financiero, la vivienda, nuevas escuelas, revitalización de centros de ciudades, etcétera. Modelos de aprendizaje participativos que proveen a los estudiantes con teorías alternativas en el caso de edificios antiguos y desarrollo de nuevas viviendas como resultado directo de la intervención de arquitectos en colaboración con socios municipales, particulares y de la comunidad. La naturaleza cambiante de la población latina, asiática e indígena en estos tres

países hace que sea aún más importante para el estudiante de arquitectura que se eduque y se prepare para trabajar en las distintas comunidades.

Los beneficios obtenidos por el estudiante que ha sido expuesto a los impactos de la globalización, le ayudarán a entender mejor la naturaleza polivalente de la arquitectura, que esencialmente es reflejo de la diversidad de la sociedad. En México la ASINEA ha especificado la necesidad de que los estudiantes graduados en México se preparen para un mercado internacional con diversidad de culturas y lenguajes.

Comprender de esta manera la práctica profesional y educativa tiene mayores implicaciones para la acreditación profesional y la preparación de una futura generación de arquitectos que ejercerán a nivel global. Los siguientes criterios se refieren específicamente a las necesidades que encierra la práctica profesional y educativa para los arquitectos que tienen una relación directa con la práctica de la arquitectura en la América del Norte.

Criterios de acreditación para el título profesional en el programa de arquitectura en la relación NAAB/CACB/ASINEA de la práctica profesional y educativa

- *Habilidad para la colaboración.* Implica identificar y asumir roles divergentes que maximizan el talento individual y la capacidad de colaborar con otros estudiantes al trabajar como miembros de un equipo de diseño o en cualquier otro entorno.
- *Diversidad humana.* Conciencia de la diversidad de necesidades, valores, normas de comportamiento y modelos espaciales y sociales que caracterizan a las diferentes culturas, y la implicación que esta diversidad tiene en los roles sociales y en la responsabilidad de los arquitectos.
- *Tradiciones occidentales.* Comprensión de los cánones de la arquitectura occidental y las tradiciones en arquitectura, paisaje y diseño urbano, así como de los factores climáticos, tecnológicos, socioeconómicos, etc. que han influido en dichos cánones y tradiciones.
- *Tradiciones no occidentales.* Conciencia de los cánones y tradiciones paralelas y divergentes de la arquitectura y el diseño urbano en el mundo no-occidental.
- *Tradiciones nacionales y regionales.* Comprensión de las tradiciones nacionales y de la herencia regional en arquitectura, paisaje y diseño urbano, incluyendo la tradición vernácula.
- *Rol de liderazgo del arquitecto.* Conciencia del rol de liderazgo del arquitecto desde la concepción del proyecto hasta la administración del

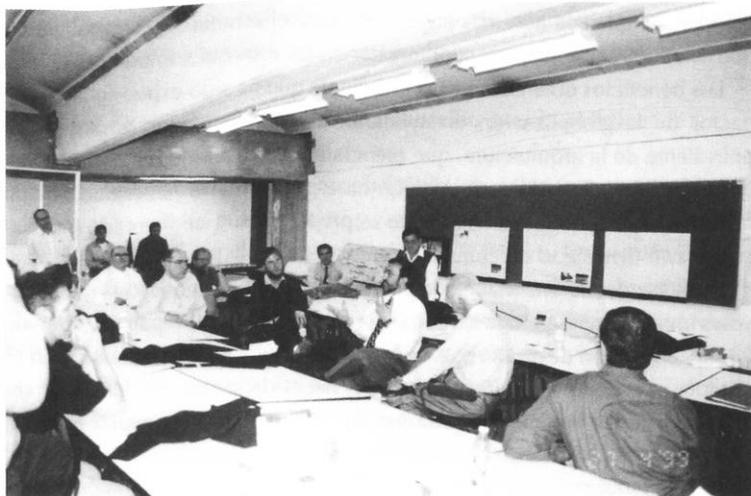


Figura 1. Reunión del Consorcio Trilateral para la evaluación de proyectos multiculturales en la UAM-Azc.

contrato, incluyendo la elección y coordinación de disciplinas aliadas, evaluación una vez ocupado el edificio y administración del mismo.

- *El contexto de la arquitectura.* Comprensión de los cambios que ocurren y han ocurrido en los factores sociales, políticos, económicos, tecnológicos, etc. que moldean la práctica de la arquitectura.

Objetivo del programa

Crear un plan de estudios de la práctica profesional multicultural

Fase preparatoria. El consorcio iniciará y completará acuerdos entre todas las instituciones participantes que incluyan temas referentes a matrícula y tasas, aceptación de crédito, integración curricular de los cursos, requisitos para el visado y todos los derechos y privilegios para los estudiantes con movilidad en la institución anfitriona.

Durante el primer año, un grupo asesor de profesores de educación profesional de los tres países preparará un modelo de plan de estudios que incluiría un taller-estudio piloto y una materia electiva obligatoria con el taller-estudio. Este grupo de profesores trabajaría en contacto con organizaciones profesionales de arquitectura y educadores de estudios internacionales; el contacto con organizaciones profesionales ayudaría a determinar asuntos críticos de reciprocidad profesional entre los tres países. Éstos serían incluidos en el curso del taller-estudio y en la electiva obligato-

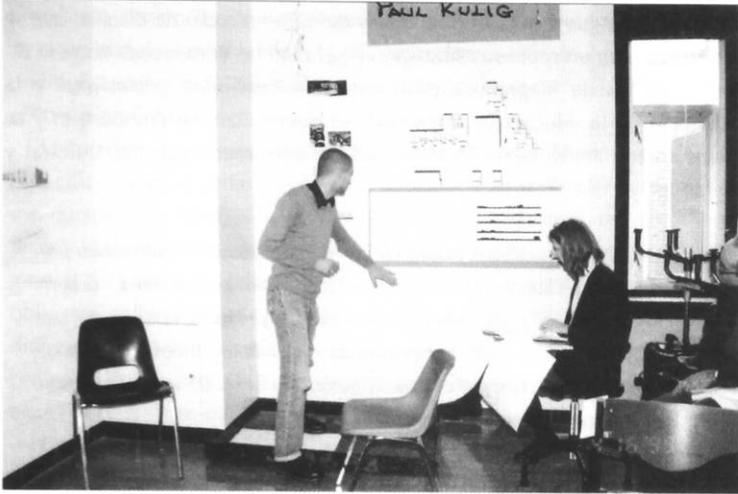


Figura 2. Evaluación de proyectos de los estudiantes del Consorcio en la University of Waterloo, Toronto, Canadá.

ria, los cuales se vincularían a organizaciones de acreditación profesional de Escuelas de Arquitectura, tales como el NAAB, el CACB; y la ASINEA se vincularía también a la práctica profesional, licencia y créditos de educación continua.

La asignatura electiva obligatoria se desarrollaría al mismo tiempo que el taller-estudio piloto para ayudar al estudiante a familiarizarse con la cultura, técnica, terminología profesional y regulaciones prácticas profesionales en Canadá, Estados Unidos y México. Durante el periodo del Grant esta materia se convertiría en un curso de educación continua como uno de los requisitos para el título profesional. El contenido de esta materia serviría como un curso específico de cara a asuntos prácticos profesionales a través de Canadá, México y Estados Unidos.

Significado del programa

El modelo dominante de instrucción en los programas profesionales de arquitectura en la América del Norte es el *taller-estudio*. Esta propuesta aboga por la aplicación del modelo de estudio para abarcar una mayor gama de perspectivas culturales. Si el diseño arquitectónico es un lenguaje universal y el estudio del diseño es el medio pedagógico a través del cual se enseña el dominio de este lenguaje, entonces las dimensiones digitales, sostenibles y transculturales de la educación de la práctica profesional deberían inte-

grarse en el lenguaje del diseño a través del *taller-estudio* de diseño. Éste se convierte así en un proceso estratégico en el cual las conexiones entre la dirección futura de la práctica profesional, la movilidad profesional y la pedagogía de la educación profesional se desarrollan, se demuestran y se comprometen activamente en contextos de relevancia regional, cultural y comunitaria.

La práctica reflexiva debería funcionar como el centro de un currículum profesional mayor. Ciencia aplicada relevante, junto con técnica, debería enseñarse en cercana proximidad a la actividad del proyecto, es decir, por una parte como un repertorio de potenciales ejemplos útiles, problemas canónicos, imágenes, metáforas, por otra parte, como una forma de ver y preguntarse qué puede emplearse en una situación práctica.¹

El trabajo a desarrollar en el *taller-estudio* habitualmente se diseña para ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje del “mundo real”; en particular, proyectos de diseño para comunidades poco atendidas por la profesión de la arquitectura. Estos cursos a menudo se convierten en ejercicios académicos, separados de las comunidades que están buscando soluciones de diseño. Los estudiantes deberían trabajar cooperativamente a través de disciplinas de diseño, así como con profesionales reconocidos, líderes de la comunidad, oficiales públicos y todos aquellos que tengan capacidad de llevar adelante el proyecto. Así, los estudiantes aprenderán a balancear los distintos puntos de vista e intereses dentro de la América del Norte.

Esta propuesta crearía un fuerte modelo de plan de estudios para la educación de la práctica profesional, que requeriría cambios en la pedagogía y vínculos entre teoría, práctica e investigación en la comunidad. En este nuevo modelo de educación de práctica profesional los estudiantes trabajarían en un proyecto de diseño para un cliente-usuario bajo la supervisión de los profesores. El modelo de práctica profesional incluiría una colaboración en tres direcciones: 1) clientes de la comunidad que reflejen la cultura de “Educación Profesional” del país del consorcio; 2) una ciudad, condado o provincia; 3) un equipo de profesores /estudiantes. Los estudiantes se beneficiarían al recibir una formación que vincula la educación, la práctica de la arquitectura y el compromiso con la comunidad. La relación con una cul-

1. Schon, Donald, *The Design Studio*, RIBA Publications, Kendal, Cumbria, England, 1985.

tura y una comunidad diferente no sólo aportaría al alumno una perspectiva profesional y educacional, sino que además se vería reflejada en su portafolio profesional. La comunidad se beneficiaría de recibir ayuda en diseño y planificación.

El curso de estudio de educación profesional incluiría reflexión de casos específicos y estos serían revisados y evaluados para ser utilizados en futuros cursos. Los resultados se reportarían a las agencias de acreditación profesional, así como a las agencias de arquitectura profesional para averiguar si el curso del *taller-estudio* de educación profesional y la electiva obligatoria cumplen los estándares de acreditación para preparar a los estudiantes en una futura práctica. Esta evaluación anual por organizaciones profesionales de arquitectura ayudaría en el desarrollo futuro de un plan de estudios en los tres países.

Otro de los resultados de esta experiencia de educación profesional (“practice internship”) sería el replanteamiento de necesidades comunes para asuntos futuros y discusiones de reciprocidad y reconocimiento profesional de prácticas estándares profesionales y de acreditación.

La cercana colaboración entre estas distintas organizaciones aumentaría el aprendizaje mutuo en torno a los distintos grupos (clientes de la comunidad, agencias de la ciudad y profesores de distintas universidades) e instruiría al estudiante en cómo balancear múltiples intereses y perspectivas culturales en el proceso de diseño y planificación. Además, los estudiantes y profesores se beneficiarían de este modelo de práctica profesional al aportar a sus instituciones nuevas perspectivas sobre los resultados de la educación en arquitectura y práctica profesional en una experiencia de “internship” con una comunidad que es muy similar a una oficina de arquitectura. El desarrollo en colaboración de un curso de estudio de práctica profesional crearía un momento común en el plan de estudios de los tres países.

Reclutamiento de estudiantes, preparación y movilidad

El plan de estudios de educación profesional sería instaurado en los semestres de otoño y primavera con un proyecto de comunidad que incluya un problema específico de diseño y que se construya sobre la fuerza curricular de las instituciones del *Consorcio Trilateral de Educación Profesional*. El reclutamiento se haría entre estudiantes en la etapa inicial de sus programas, requiriendo a aquellos interesados que se matriculen en clases de inglés y español. Además, los estudiantes recibirían clases de lenguaje técnico y formación cultural para una mejor preparación, a través de una electiva

obligatoria, vinculada al estudio de práctica profesional. Este curso se desarrollaría con expertos en estudios latinoamericanos, así como con un grupo asesor de profesores que desarrollen el plan de estudios del *taller-estudio* de práctica profesional. Esta intensa preparación continuaría en la institución anfitriona durante la fase preparatoria de movilidad. Todos los estudiantes aprobados para la fase de movilidad deberán cumplir con los requisitos de admisión mínimos de idioma (español/inglés) de las instituciones participantes (TOEFL, ESL). Además, muchas escuelas del Consorcio tienen criterios muy específicos en cuanto a formación cultural, como la Universidad de Calgary (preparación para el estudio de Barcelona), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (cinco semestres de instrucción de inglés y examen TOEFL).

Los proyectos de educación de práctica profesional se rotarían entre los tres países durante el segundo, tercero y cuarto años del programa, de manera que las instituciones participantes puedan ofrecer sus proyectos de aprendizaje en un momento que permita el máximo uso de la experiencia de los profesores, transferencia de los créditos de los cursos de los alumnos, y potenciales proyectos de comunidad. Específicos intercambios de estudiantes tendrían lugar en el nivel avanzado de pregrado (cuarto y quinto año) y segundo o tercer año de nivel de posgrado. La ubicación del estudiante sería en un plan de estudios pre-determinado con la institución anfitriona, basado en la similaridad de plan de estudios y objetivos pedagógicos de cursos pre-existentes. El profesorado del Consorcio Trilateral de Educación Profesional establecería una estructura a través de acuerdos escritos para el arreglo de matrícula y tasas, evaluación y aceptación del trabajo del estudiante, reconocimiento de créditos y seguridad en la calidad idiomática del alumno.

Además, el profesorado del Consorcio Trilateral de Educación Profesional establecería un seguimiento consistente y continuo de la información en el plan de estudios y del progreso del estudiante dentro de los acuerdos establecidos por el grupo asesor de profesores de educación profesional, que se reunirán y evaluarán el desarrollo y progreso del modelo de plan de estudios de educación de la práctica profesional. Las líneas de orientación se establecerán durante la fase preparatoria del primer año por medio de una serie de reuniones del Consorcio Trilateral de Educación Profesional, que tendrán lugar en otoño y verano en México, junto con la preparación en el idioma, la selección de estudiantes se hará en función de los resultados académicos, portafolio, competencia demostrada en diseño y participación en clases de teoría y ciencia de la construcción. Después del primer año, una

reunión anual del profesorado tendrá lugar para evaluar los resultados del estudio de práctica profesional y la electiva obligatoria.

El plan de estudios de la práctica profesional para el compromiso con la comunidad tendría los siguientes objetivos en su programa de intercambios de estudiantes:

- Desarrollo de un plan de estudios de la práctica profesional estructurado para darle al estudiante experiencias de aprendizaje del “mundo real” con casos muy concretos de comunidades habitualmente poco atendidas por la práctica de la arquitectura.
- Desarrollo de una materia electiva obligatoria vinculada al *taller-estudio* que específicamente se refiera a temas tales como expresión técnica, lenguaje, cultura y estándares de la práctica profesional en Canadá, México y Estados Unidos.
- Desarrollo de un curso de educación continua de la práctica profesional que serviría como parte de los créditos necesarios para obtener la licencia.
- Desarrollo de un plan de estudios de la práctica profesional y electiva obligatoria que prepare a los estudiantes para cumplir los requisitos de acreditación de la NAAB/CACB y la ASINEA.

Apoyo del Consorcio y viabilidad

La composición del Consorcio muestra la mezcla de climas, grupos socioeconómicos, tipos de paisaje y densidad de población. Esto facilita la demostración de sinergias transculturales en la práctica profesional y pedagogía del diseño para cubrir los retos de la movilidad profesional y la práctica internacional. La continuidad de acceso a la educación de la práctica profesional creada a través del Consorcio es única. El acceso al dinero —desde riqueza a pobreza—, a la energía y sus extremos, a los recursos naturales, a oportunidades socio-económicos, a información y tecnología se representa en los tres países. Esta variedad de acceso posibilita una amplia gama de experiencias profesionales que serán desarrolladas con atención a la emergencia de sinergias transculturales en torno a los métodos de compromiso con la comunidad y a la solución de problemas de diseño.

Evaluación y sostenibilidad

La evaluación formativa asegurará la calidad del programa al hacer un seguimiento de su efectividad, así como al documentar su impacto en los estudiantes. Las asociaciones profesionales de arquitectos, tales como



Figura 3. Presentación de proyectos multiculturales en la UAM-Azc., por alumnos del Consorcio trilateral, abril,2000.

AIA, NAAB, CACB, RAIC, y ASINEA servirán como asesoras y evaluadoras de este innovador plan de estudios. En este rol, las asociaciones profesionales mencionadas ayudarán a planear la pedagogía y metodología de enseñanza de este modelo de educación profesional. La evaluación de los resultados del trabajo de estudio, de la efectividad de los proyectos de los estudiantes, de la metodología de enseñanza y de la respuesta de los colaboradores de la comunidad ayudarán a clarificar el impacto del modelo para su innovación educadora y su potencial de crear un plan de estudios modelo que pudiera ser usado como un curso de práctica profesional para las escuelas de arquitectura de Canadá, México y Estados Unidos.

La evaluación del proyecto, realizada por asociaciones profesionales de arquitectura, como crítica externa, estará a cargo de reconocidos expertos nacionales en el área de la educación y práctica profesional, estudios trans-culturales e internacionales y desarrollo de la comunidad. Los evaluadores de las asociaciones profesionales serán arquitectos en ejercicio, educadores e investigadores. La experiencia de este grupo proveerá un adecuado *feed-back* y una evaluación de la pedagogía y metodología de enseñanza de este innovador plan de estudios de la práctica profesional. De manera adicional, se entrará en contacto con expertos de alguno de los centros regionales de investigación en educación que se

hayan instituido como líderes por su compromiso con la comunidad en el diseño-construcción o desarrollo arquitectónico en la misma.

La revisión se hará según los siguientes criterios:

• *Indicadores de la ejecución*

1. Realización satisfactoria de un proyecto final con soluciones aceptables según el problema, en cuanto a códigos de arquitectura y estándares de la práctica profesional.
2. Realización satisfactoria de un proyecto de diseño para la comunidad con un número aceptable de dibujos, planos, elevaciones, secciones y modelos tridimensionales.
3. Presentación satisfactoria de un trabajo final de intercambio, oral o escrito, en el idioma de la institución anfitriona.
4. El número de estudiantes seleccionados llevarían a cabo el programa de intercambio de práctica profesional en un periodo de tres años.

• *Evaluación y valoración propuesta*

1. Evaluación y valoración por parte de un equipo externo de asociaciones/organizaciones de arquitectura profesional del proyecto y los casos específicos.
2. Evaluación y valoración del proyecto final de diseño según los estándares de la práctica profesional, cultural y relevancia de acuerdo con el problema planteado por la comunidad.
3. Evaluación y valoración, tanto oral como escrita, del conocimiento de la cultura y aspectos sociales y económicos del país anfitrión.
4. Evaluación del dominio del idioma a través de una presentación final oral o escrita.
5. Documentación del número final de participantes y revisión académica de la realización satisfactoria de créditos por parte de los participantes.

Los resultados del informe del equipo de evaluación se reportarán a: Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA), National Architecture Accrediting Board (NAAB), the American Institute of Architects (AIA), the Council of Canadian University Schools of Architecture (CCUSA), the Canadian Architectural Certification Board (CACB), Royal Architectural Institute of Canada (RAIC), Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Arquitectura (ASINEA) y la Federación de Escuelas y Colegios de Arquitectura de la República Mexicana (FECAR).

- *Requisitos y compromiso*

El Consorcio Trilateral de Educación Profesional ofrece la experiencia necesaria para llevar a cabo satisfactoriamente este proyecto. El personal clave en el proyecto será elegido con gran cuidado y debe contar con experiencia en la educación de la práctica de la arquitectura, así como experiencia internacional. Se incluirá una lista de requisitos para el profesorado en un apéndice. Las instituciones educativas participantes están acreditadas por ACSA, NAAB, CACB y ASINEA. El rigor de la acreditación profesional requiere competencia de los profesores y altos estándares en los programas educativos. El currículum de los profesores será incluido en el apéndice y reflejará el alto nivel de experiencia necesario para llevar a cabo con éxito el proyecto.

El modelo de plan de estudios para la práctica profesional dentro de la educación transcultural de la América del Norte cuenta con el apoyo de los rectores de las instituciones participantes: Oklahoma State University, Auburn University, University of Illinois at Chicago, Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco), Universidad Autónoma de Yucatán en Mérida, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, University of Waterloo, University of Manitoba y Calgary University. Las organizaciones de arquitectura profesional, centros e institutos de las instituciones participantes servirán además como recursos adicionales para el programa.

La intención del Consorcio Trilateral de Educación Profesional es continuar con el proyecto incluso después del periodo de apoyo del Grant. El modelo de plan de estudios permitirá una estructura común para el intercambio continuo de estudiantes más allá del periodo de subvención.

El desarrollo del *taller-estudio* y de la electiva obligatoria ayudará a integrar la práctica en el plan de estudio de los tres países. Además, el desarrollo de una materia electiva en educación continua, tanto en el sitio como a distancia, servirá a los estudiantes de arquitectura y a los profesionales como un crédito de educación continua que generará fondos para apoyar la continuidad de innovaciones en el plan de estudios, e intercambios entre profesor y estudiante. Durante la fase del programa habrá un significativo apoyo institucional para el modelo de plan de estudios de la práctica profesional. El potencial de este nuevo curso de práctica profesional de la América del Norte supone implicaciones para los estudiantes de arquitectura en competencias necesarias para una economía global en América. Se buscará financiamiento adicional durante el periodo del programa de agencias externas como el Graham Foundation for Advanced Study in the Fine Arts, CONACYT (National Council for Science and Technology), NAFSA (As-

sociation of International Educators, National Researches System of Mexico) y el FIDE (Fideicomiso para la Cultura México/USA).

Conclusiones

Para una universidad como la UAM-Azcapotzalco, y especialmente para la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) y particularmente para el Departamento de Evaluación del Diseño es fundamental contar con programas de vinculación con universidades del exterior a nivel nacional e internacional. Este documento aporta la experiencia y el fortalecimiento con instituciones extranjeras de la América del Norte y la UAM-Azc. La vinculación que se dé —en particular con las escuelas de enseñanza de la arquitectura de los países de América del Norte en Programas y Proyectos de Intercambio académico de estudiantes y profesores-investigadores—, ayudará a elevar la calidad de los estudios de las instituciones. Un ejemplo, el Programa Comunidad, Cultura y Vivienda desarrollado conjuntamente con la Universidad de Illinois de Chicago y la UAM-Azc., y otro el Programa de Movilidad de Estudiantes de Arquitectura del Consorcio Trilateral periodo 1997-2000 que fue realizado con bastante éxito con algunas de las universidades antes mencionadas.

Las experiencias adquiridas por los estudiantes que participaron nos dejaron una muestra de la veracidad de este programa y lo importante que es contar con programas serios de vinculación. Estamos hoy en día en el principio de un nuevo milenio, estamos en la interfase del siglo XXI, tenemos que innovar y adecuar los modelos de formación y de enseñanza con las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes; se tienen que utilizar los nuevos recursos de formación y métodos pedagógicos en la enseñanza del diseño. Si todo esto no lo tomamos en cuenta continuaremos arrastrando las deficiencias de la enseñanza de la arquitectura del siglo XX y los únicos perjudicados serán las generaciones futuras, misma que se verá reflejado en la práctica profesional. México requiere transformarse y evolucionar principalmente en la arquitectura y en la enseñanza del diseño. Hay que crear una conciencia y una cultura en la sociedad sobre los valores de nuestras profesiones. Es indispensable generar nuevos métodos de evaluación y acreditación que se vean reflejados en la calidad de los estudios y en la calidad de la profesión. Nuestra institución no puede quedarse al margen de todo esto, necesitamos más promoción e integrarnos al mundo multicultural, si no, estaremos ante un retroceso en lo que respecta a la enseñanza a nivel mundial. Es importante hacer conciencia de los valores de la práctica profesional desde la formación de los estudiantes hasta su práctica profesio-

nal. En la arquitectura es imprescindible que le demos al *taller-estudio* un lugar privilegiado ya que son estos espacios donde se demuestran los valores de la habilidad y vocación de nuestros estudiantes; la relación teoría-práctica es fundamental y va complementada de los conocimientos culturales de nuestras sociedades, el poder contar con experiencias de otros países y relacionarnos con ellos aumentará la calidad de los conocimientos y reforzará los niveles culturales de nuestro estudiantes.

Sirva el presente trabajo para discernir y tomar consciencia. Nuestra universidad, la UAM, se puede quedar en el tiempo, debemos rescatar nuestra confianza en lema de "Casa abierta al tiempo" y avanzar sin miedo a las nuevas fronteras del siglo XXI, si esto lo logramos juntos, habremos cumplido con nuestra misión y les estaremos legando una mejor "casa" a las futuras generaciones de jóvenes arquitectos mexicanos.

Bibliografía

SCHON, Donald (1985). *The Design Studio*. England: RIBA Publications, Kendal, Cumbria.

SERGIO PADILLA GALICIA

Acercad-evaluación de la carrera de arquitectura

La carrera de arquitectura de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) de la UAM-Azc., con casi 29 años de vigencia, si bien con adecuaciones realizadas en 1994, probablemente tenga el más antiguo de los programas de enseñanza de arquitectura de las instituciones incorporadas a la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Arquitectura (ASINEA). Plan de estudios basado en un modelo de enseñanza de la arquitectura novedoso en su momento, actualmente, y sólo considerando el tiempo transcurrido, se asume como anticuado y fuera de contexto.

De tiempo atrás en la comunidad de CyAD ha existido el consenso acerca de la necesidad de realizar cambios a fondo en el modelo adoptado y en sus contenidos que atiendan los problemas que se han presentado en su operación, a los insatisfactorios resultados obtenidos en casi tres décadas de funcionamiento y, adicionalmente, lo pongan a tono con el contexto actual de la disciplina en el ámbito nacional e internacional.

Por otra parte, la imagen que se tiene de nosotros en el exterior como institución educativa de calidad, también con el paso del tiempo ha desmerecido. Baste revisar las evaluaciones realizadas por el periódico *Reforma* en los años de 2001 y 2002 sobre la calidad de la enseñanza de las 56 universidades establecidas en la Zona Metropolitana de la ciudad de México. Aunque sesgada, limitada o tendenciosamente elaborada, esta evaluación no deja de ser preocupante en lo referente a la carrera de arquitectura, ya que en esta encuesta descendimos de posición de un año a otro y no ocupamos alguno de los tres primeros lugares de la lista. Destaca que la calificación más baja obtenida en los diferentes componentes de la encuesta es la emitida por nuestros propios alumnos.

Antecedentes de evaluación del Plan de estudios

Auto-evaluación 1997-1998. En este periodo se realizó una revisión del plan vigente con la finalidad de elaborar una propuesta de modificación o más bien de creación de un nuevo Plan de estudios; sin embargo, por diversas razones esta propuesta fracasó y no fue aprobada por el Colegio Académico. No obstante, el trabajo elaborado es rescatable como diagnóstico.

Evaluación Interinstitucional 2001. Elaborada por el CIEES y CADU. En este sentido existe un informe sobre aciertos y limitaciones de la carrera en el que se establecen recomendaciones con el objeto de que la División pueda poner en marcha las estrategias de mejoramiento necesarias.

Revisión de planes y programas de estudio. Actualmente atendiendo a los objetivos de la presente gestión en la Dirección de la División, de revisar y actualizar los planes y programas de estudio por conducto de la Coordinación de la Carrera de Arquitectura y del recién creado Comité de Estudios de la Carrera de Arquitectura, se han iniciado una serie de actividades tendientes a identificar los problemas del plan y programas de estudio y plantear sus posibles soluciones. A la fecha estas actividades se están realizando en dos frentes; uno, en la revisión del contexto en el que se inserta la carrera con relación a otras instituciones de enseñanza superior del país y del extranjero y del campo profesional y social que actualmente demandan nuevos servicios de nuestros egresados. Para esta fase se cuenta con el apoyo de un Grupo Asesor Externo y de la Coordinación Divisional de Docencia.

En el otro frente, la Coordinación de la Carrera y el Comité de Estudios de la Carrera de Arquitectura ha venido realizando un diagnóstico parcial a partir de los comentarios y conclusiones surgidos en las reuniones con los profesores de los Eslabones Operativos e Integrales y en menor medida de la evaluación de resultados de los talleres de proyectos presentados en las Expo-CYAD en la semana final de los trimestres 02-O y 03-I.

Evaluación del modelo

El funcionamiento y calidad de un programa docente tradicionalmente es evaluado en varios de sus componentes básicos con los cuales se trata de averiguar el estado actual del mismo, como son:

- El Programa (Plan y sus programas).
- Su operación y resultados.
- El proceso académico y sus recursos.
- Gestión académico-administrativa.

Confrontando la situación actual con un modelo deseado —el cual se constituye a partir de los aspectos normativos y de política institucional, de las nuevas tendencias sobre educación superior, de las características del mercado profesional actual y futuro y otros programas nacionales e internacionales exitosos considerados como ejemplos de buenas prácticas—, se establece una imagen objetivo (modelo ideal o pretendido) sobre la cual se señalan las fortalezas y debilidades del programa y, en consecuencia, los aspectos a impulsar, mejorar o cambiar.

Es claro que para que exista calidad en el proceso educativo tiene que haber calidad en cada una de las partes que intervienen en el proceso, ya que deficiencias y problemas en alguno de los componentes inciden en la calidad de todo el programa. De esta forma, las políticas o iniciativas concretas orientadas a actualizar y modificar los planes y programas de estudio, tan comunes en nuestro medio, no son suficientes si no van acompañadas de medidas correctivas o de cambios en los otros aspectos que puedan estar mermando la adecuada realización del proceso.

Tomando como base las fuentes anteriormente señaladas se presentan a continuación algunos aspectos de manera sintética.

El Programa

Objetivo general

Es pertinente en términos generales, sin embargo, tiene algunas inconsistencias en cuanto a las actividades académicas existentes y sus contenidos para lograr dicho objetivo.

Perfil del egresado

Se define un perfil de espectro amplio en cuanto a los conocimientos y habilidades del arquitecto y no se identifica con claridad la especificidad de un arquitecto formado en nuestra institución, sobre todo en comparación con otras opciones. Asimismo, la fundamentación de mercado laboral no es vigente en la medida de que no se tiene claridad de las alternativas reales en las prácticas actuales y emergentes de la disciplina, que demanda variedad en las competencias profesionales y nuevos conocimientos. Por otra parte, no existe una homologación y acreditación de conocimientos y habilidades generales del profesional de la arquitectura en el ámbito nacional e internacional.

Estructura o modelo curricular

La propuesta pedagógica que sustenta al Plan de estudios es consistente en

el ámbito teórico y discursivo, no obstante existe incongruencia con los hechos concretos de su puesta en práctica.

Tronco general o común. Los trabajos interdisciplinarios en los primeros trimestres deberían ser ampliamente reconocidos como un aspecto positivo. Sin embargo, existe una desvinculación entre este tronco y el básico profesional. En un grupo importante de profesores y alumnos de la carrera en niveles más avanzados, existe la opinión de la poca efectividad y la aportación de estas actividades en la formación general del alumno. Es significativo que aproximadamente un 35% de los alumnos abandonan la universidad en esta etapa.

Tronco básico o específico. La duración de la parte formativa se ve reducida a siete trimestres (2 1/3 años lectivos) lo que a todas luces es poco tiempo para lograr los conocimientos y habilidades planteadas en el amplio perfil propuesto para los egresados. Es difícil sostener el argumento de lo que nosotros podemos lograr en dos años y un trimestre, otras universidades lo hacen en cuatro o más años (sin considerar el periodo para tesis o proyectos terminales).

Contenido curricular del Tronco básico. El contenido sustancial de la formación se establece en un sistema de eslabones: teórico, metodológico, tecnológico, operativo, laboratorios de diseño y taller interdisciplinario. Estos grupos de materias con enunciados bastante abstractos, pero articuladas coherentemente en el discurso pedagógico, no permiten identificar con claridad los contenidos por áreas o líneas temáticas y mucho menos los contenidos específicos de cada unidad. A pesar de las variaciones de una a otra escuela de arquitectura hay diversidad en la conformación nominal de sus programas, existe afinidad sustancial en los contenidos, pudiendo identificarse claramente los siguientes grandes temas: Diseño arquitectónico, Teoría e Historia, Construcción y Tecnología, Dibujo y Expresión Arquitectónica.

Sistema eslabonario. Concebido como el pilar fundamental de la formación de los estudiantes, ya que con el se debe propiciar la interacción gradual y complementaria de conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales e instrumentales, propiciados entre los diferentes eslabones y de trimestre a trimestre, en la práctica requiere de un sistema cerrado e inflexible de seriación. Esta situación plantea a los alumnos, por una parte, que para desempeñarse con éxito en el sistema, no deben reprobado eslabones y dedicarse tiempo completo; por otra parte, demanda adicionalmente una coordinación perfecta entre contenidos y alcances de los eslabones con el taller operativo. Este sistema rígido de seriación propicia que si un alumno reprueba un eslabón no puede cursar otro. El hecho es que actualmente cerca del 95% de los alumnos presentan alguna forma de irregularidad en su

seriación. En cuanto a la vinculación de eslabones, tampoco es favorable si consideramos los innumerables problemas que plantea la planta académica, como: falta de conocimiento del funcionamiento del sistema, especialización por asignatura, coordinación y comunicación entre profesores, así como la falta de continuidad e idoneidad de los profesores propiciado por las prácticas viciadas en la asignación docente, entre otros muchos aspectos.

Por estas razones es que los alumnos inician los eslabones operativos, en su gran mayoría, sin el apoyo de los eslabones teórico y metodológico o con trabajos desarrollados dentro del último que no generan la información necesaria para iniciar el proyecto, vulnerando de esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje y poniendo en duda el sistema eslabonario. En este punto, parecería razonable recomendar la necesidad de tomar las medidas necesarias para que el sistema eslabonario funcione adecuadamente; pero asimismo, también sería razonable discutir la posibilidad de cambiar este sistema, que no ha funcionado por múltiples motivos, por uno más eficiente adecuado a nuestras realidades.

Eslabones operativos de Tronco básico. Esta unidad académica se concibe como el eje troncal del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el alumno articulará los conocimientos teóricos, metodológicos, tecnológicos, etcétera, a un proyecto específico y en el que desarrollará las habilidades fundamentales inherentes al oficio de arquitecto. Sin embargo, se observan deficiencias en la calidad de los trabajos de los alumnos en todos los factores que intervienen en el proceso de diseño, principalmente en los aspectos de expresión, representación y lenguaje arquitectónico y en criterios tecnológicos para el proyecto.

Durante la secuencia de los cursos el grado de complejidad de los temas, los contenidos abordados y los alcances de proyecto no siempre corresponden al grado de complejidad que se requiere por nivel de trimestre. Se evidencia también una laxitud en los criterios mínimos de calidad exigible a los alumnos para aprobar los cursos. Se manifiesta un marcado ausentismo y falta de compromiso de algunos alumnos y profesores, principalmente en el trabajo de taller. Existen muchos cambios de profesores en la programación de los diferentes talleres por lo que no se logra continuidad y auto evaluación; asimismo, algunos profesores manifiestan no estar conformes o sentirse no idóneamente preparados para atender la asignatura que imparten. Los tiempos y formas en los que se realiza el proceso de exámenes de recuperación, inscripción y reinscripción afecta los trabajos de todas las asignaturas pero principalmente a los talleres, ya que es hasta la tercera sema-

na cuando el grupo queda conformado definitivamente. Entre otros muchos aspectos, estas son algunas razones que propician que aproximadamente el 30% de los alumnos reprueben los talleres operativos.

Áreas de concentración o Tronco integral. Planteadas para desarrollar un ejercicio de proyecto arquitectónico de manera integral, con énfasis en alguna de las tres áreas definidas en el Plan de estudios: Planeación, Desarrollo y Realización, a la fecha no han operado las tres áreas. Este tercer nivel de la carrera, de tres trimestres, está formado por tres actividades denominadas: Proceso Integral de Desarrollo Arquitectónico o Eslabones integrales, por Laboratorios de Desarrollo y Talleres de Desarrollo. Es notorio que no existe relación funcional de integración entre estas tres unidades, por lo que normalmente los laboratorios y talleres se realizan de manera autónoma sin ninguna vinculación entre sí y principalmente de éstos con el llamado Eslabón integral. Este hecho propicia que los alumnos sientan que los laboratorios y talleres de esta fase de la carrera son una carga innecesaria y poco útil para sus intereses, que son fundamentalmente terminar su proyecto y la totalidad de créditos, dado que no existen otros requisitos para la titulación. De esta forma, es común encontrar alumnos que han terminado su proyecto pero que no pueden titularse porque no han acreditado algún taller integral o laboratorio. Por otra parte, los temas y proyectos en cuanto alcances, contenidos y productos presentados nos son homogéneos, ya que su definición dependen del profesor en turno y no pasan por alguna instancia de evaluación adicional al profesor. En general, es poco conocido en la comunidad el trabajo que se realiza en esta etapa final de la carrera.

Resultados

Alumnos y egresados

Hasta 2002 se tienen registrados 2,322 egresados titulados lo que daría un promedio aproximadamente 80 titulados por año. El ingreso anual en los últimos 10 años ha variado de entre 380 a 220 alumnos. Lo que arroja una tasa de decrecimiento del 4.2% anual. De éstos entre el 16 al 20% egresan con la totalidad de los créditos, de los cuales, en promedio el 71.6 % se titulan. Expresado de otra forma, la eficiencia terminal de los que ingresan al primer trimestre solamente el 12.5% se titulan.

Con relación a la deserción no se sabe si son por de falta de aptitud vocacional, por causas de carácter económico o estrictamente académicas.

Algunos aspectos de funcionamiento del modelo, como el servicio social, los trámites de titulación, entre otros, pueden estar influyendo en la baja efi-

ciencia terminal. No se dispone de datos suficientes que permitan evaluar el desempeño de los egresados en el campo laboral, pero es significativo que un número importante de nuestros egresados que manifiestan estar trabajando en actividades relacionadas con el campo profesional de la arquitectura no requieran el título. Lo que puede deberse a un amplio mercado informal o sub-profesional (mano de obra semicalificada) en las prácticas del oficio, aun en los sectores formales de la arquitectura y construcción, y a una falta de regulación y control del ejercicio profesional. Por otra parte, a casi tres décadas de funcionamiento, no se dispone de información precisa sobre el impacto de nuestros egresados en el mercado formal de la práctica profesional.

Investigación vinculada a la docencia

De acuerdo al modelo UAM los profesores de carrera deben realizar investigación; sin embargo, casi el 50% de los académicos de la División no la desarrollan. De la investigación realizada por las diferentes áreas, en cuanto a los proyectos realizados y sus resultados, es difícil encontrar una vinculación directa con las actividades de docencia que realizan. Los alumnos manifiestan desconocer los proyectos que realizan sus profesores y de que manera estos proyectos se relacionan con los temas y ejercicios en los talleres de diseño o los demás eslabones. El material didáctico disponible no es común que sea producto de una investigación, por otra parte las publicaciones de investigación existentes no se ven reflejadas como bibliografía básica o complementaria en los programas de estudio vigentes.

Vinculación externa

A pesar de que existen convenios de cooperación académica con numerosas instituciones nacionales y del extranjero, las actividades realizadas generalmente involucran a los profesores en proyectos de servicio social, investigación, difusión o preservación de la cultura, pero son escasas las actividades de docencia que permiten el intercambio de profesores o de alumnos. Cuando se plantean estas actividades existen múltiples obstáculos de tipo académico (inflexibilidad o incompatibilidad del Plan de estudios para permitirlo), de tipo administrativo, falta de recursos y compromiso institucional o simplemente corresponden a iniciativas individuales de los profesores involucrados.

Recursos

Planta académica

Existe una relación de 10.5 alumnos por profesor en la carrera de arquitec-

tura y si se considera únicamente a los profesores de tiempo completo ésta es de 14.3 alumnos por profesor.

La planta académica de la carrera es sólida, tiene un buen número de profesores con posgrado, que se ha venido ampliando en los últimos años como resultado de las políticas nacionales e institucionales en el tema, y una amplia experiencia docente, ya que la mayoría tienen más de 15 años de laborar en la UAM; hecho que en el mediano plazo planteará nuevos retos ante la necesidad de la renovación generacional de la misma.

Estas cifras nos colocan dentro de las instituciones con mayor planta docente por alumno del país; sin embargo, nuestros números de eficiencia terminal no corresponden con el tamaño de la planta docente y su calidad. Las tendencias en cuanto eficiencia no indican que el proceso se este revirtiendo a partir del impacto de las políticas de profesionalización, productividad y grados académicos de la planta académica.

Gestión académica

Organización departamental

La organización departamental es la base del modelo UAM. En nuestra división los departamentos son temáticos o de áreas de conocimiento de las disciplinas del diseño (todas juntas). En la instrumentación del Plan de estudios de arquitectura, su funcionamiento interno es de carácter vertical. Para una adecuada operación se requiere una estrecha coordinación (en forma horizontal) entre los cuatro departamentos en los temas, asignaturas y profesores con los que participan en la carrera, a fin de garantizar una integración del currículo. Estas actividades de coordinación deben corresponder al Coordinador de la Carrera; sin embargo, las funciones administrativas asignadas en la legislación a los Jefes de Departamento han propiciado, que en el caso particular de la División, no se haya logrado esta adecuada integración, propiciando una buena cantidad de problemas en el funcionamiento del modelo.

Aspectos económicos. De acuerdo al presupuesto de 1998 asignado a la División, el costo bruto anual por alumno fue de aproximadamente 27,500 pesos; actualmente se estima que debe ser del orden de 35,000 pesos. Si se considera el presupuesto global de la universidad, el costo por alumno actualmente es cercano a los 50,000 pesos. Lo cual no nos hace una universidad barata en relación con otras instituciones similares.

Nuevos desafíos

El modelo CyAD y el programa de la carrera de arquitectura, adicionalmente a los problemas antes señalados, tendrán que atender los retos que

plantea un campo profesional cambiante, cada vez más competido y globalizado, así como a las nuevas tendencias sobre educación superior que demandan un nuevo perfil de egresados.

A manera indicativa se pueden anotar algunos de los siguientes aspectos:

Campo profesional

- Apertura de nuevos mercados (regional, nacional, global).
- Creciente competencia nacional e internacional.
- Homologación de conocimientos y acreditación profesional.
- Importancia creciente sobre nuevos temas, como: ecología y desarrollo sustentable, proyectos urbanos, promoción y gestión de proyectos, alternativas de financiamiento, trabajo multidisciplinario, etcétera.
- Nuevas tecnologías de información y medios.
- Nuevos materiales y procesos de construcción.
- Diversificación de actividades profesionales.
 - Masiva demanda de capacitación técnica en múltiples suboficios.
 - Nuevos temas de especialización disciplinar.

Tendencias sobre educación superior

- Flexibilización de la educación.
- Más opciones temáticas para los alumnos.
- Movilidad del estudiante.
 - Dentro del programa.
 - Entre otros programas nacionales e internacionales.
- Flexibilización en la seriación de actividades.
- Homologación entre programas nacionales e internacionales.
- Dirección de proyectos en el sistema de tutoría.

Estos aspectos por sí mismos requerirían de respuestas en el modelo docente actual; a ellas debemos sumar las soluciones a los problemas y debilidades de nuestro programa y, asimismo, responder a la pregunta fundamental ¿cómo queremos ser en el futuro?

Fuentes y bibliografía

- COMITÉS Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (2001). *Informe de Evaluación de la Licenciatura en Arquitectura de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco*. México: CIEES-CADU.
- DIVISIÓN de Ciencias y Artes para el Diseño. Coordinación de Arquitectura. (1988). *Pro-*

- puesta de modificación al Plan de Estudios de la Licenciatura en Arquitectura, 1997/1998.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- GASCÓN, Muro, Patricia y Cepeda Dovolá, José Luis (2001). "Estado y educación en la era de la globalización". En *Revista Reencuentro No. 31 Estado y Educación.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- LEWIS, R. K. (2002). *...Así que quieres ser arquitecto.* México: Limusa, Noriega Editores.
- ORTIZ, Segura Jorge. (2002) "¿Es la evaluación imparcial?". En Córdoba, Consuelo, *et al.* (Coordinadores). *Evaluación del Diseño.* México: Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- UNIVERSIDAD Autónoma Metropolitana (1994). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Arquitectura.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Evaluación de la docencia en arquitectura

La docencia se puede evaluar bajo múltiples perspectivas. El objetivo de fondo es que forme adecuadamente al alumno y lo prepare en el ejercicio de su profesión. Para ello se sigue un Plan de estudios orientado a cumplir con un perfil profesional planteado. La reflexión sobre la docencia de la carrera de arquitectura que se realiza en el presente ensayo primeramente se centrará en el “qué” y “para qué” se enseña.

Aunque son temas abordados con frecuencia, no se llega a definir con claridad el enfoque preciso que se persigue, y es común que se cubra el expediente manteniéndose las generalidades que desembocan en planes de estudio más o menos regulares.

En la literatura publicada sobre el tema por lo general se tocan algunos puntos como el problema de la creatividad formal o los aspectos tecnológicos constructivos, y a veces los históricos, sin embargo es válida la pregunta sobre el enfoque concreto que se adopta en una escuela en particular de acuerdo a circunstancias específicas, en el entendido de que en un país o en una ciudad no existe sólo un enfoque adecuado y que, además, éste cambia conforme pasa el tiempo. ¿Hay que formar a los profesionales que requiere el país o prepararlos para que puedan atender demandas futuras? ¿El mercado y la demanda laboral deben de fijar directrices o lo que se considere que requiere el país? ¿Debe la universidad tomar una opción o abrirle posibilidades al estudiante para que se oriente según sus intereses? Lo importante, desde mi punto de vista, es que se establezca claramente cuál es la postura de la escuela.

Los objetivos planteados en los documentos de funcionamiento de la Unidad de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD), se orientaban a formar

un profesional consciente de su responsabilidad social; concibiendo su práctica de diseño como resultado de un proceso, cuya meta formal sea acotada con la investigación del caso y del problema, jugando en el modelo un papel central. ¿En dónde quedó la postura de la División en 1974 de buscar una práctica del diseño no dependiente? Los resultados en 30 años no son muy diferentes de los de otras escuelas, muy por el contrario, la aplicación de un modelo acriticamente ha dado como resultado diseños convencionales donde las excepciones de calidad se deben más bien a la calidad del alumno.

Creo que uno de los problemas fue sobrevalorar la parte “instrumental” o “de medio” del diseño sin ponderar adecuadamente el producto proyectual en sí mismo, es decir, en sus especificidades formales-materiales. Esto se reflejaba en la búsqueda de un diseño no dependiente donde la vertiente cultural-económica era central. Poco nos ayudaría hoy en día plantear una actualización de la postura anterior declarando como *slogan* de la División “por un diseño no globalizante”.

Dicho de otra manera, si a través de un proceso de diseño se lograba que una persona o colectividad reforzara su identidad, consiguiera consolidar su grupo social, mejorar su nivel económico, etcétera, entonces el diseño cumplía su objetivo. Por supuesto que lograr esto de ninguna manera es despreciable, pero no hay que olvidar que un producto formal tiene en sí otros compromisos. Conseguir ambos resultados es lo óptimo, pero es importante no confundirlos para evitar problemas.

Si a los mínimos resultados de calidad de diseño que actualmente se obtienen, le añadimos la enorme deserción de alumnos que existe, nos encontramos ante un problema grave que exige una revisión profunda para evitar caer en los mismos errores.

Es impostergable plantear alternativas, ya sea flexibilizar el Plan de estudios, dar opciones atractivas a los alumnos con las que se comprometan a fondo pues así como se necesita un profesorado organizado con programas sólidamente estructurados también es indispensable que haya alumnos que “quieran aprender”.

Se requiere una gran sacudida. No es novedad la opinión ya generalizada de que la profesión entendida a la manera tradicional está en crisis, la sociedad no la valora, los alumnos se comportan en la escuela como cumpliendo un trámite con pocas esperanzas de conseguir un trabajo. Un punto medular es motivar al alumno en el disfrute de su actividad, ya que si no logra tener pasión por lo que hace cualquier esfuerzo en la enseñanza no tendrá resultados.

El estímulo esencial tiene que venir de afuera. Congresos, exposiciones, profesores visitantes extranjeros o nacionales que abran caminos y muestren sus prácticas de éxito podrían motivar al alumno, máxime cuando ahora el referente es un profesor que en la mayor parte de los casos tiene pocos resultados de diseño que ofrecer.

La innovación del Plan de estudios de la División de CyAD Azcapotzalco no pudo librarse de centrar toda la atención en el taller de proyectos. El cambio de nombre a Operativo no modificó sustancialmente los planes de estudio tradicionales y si hay duda sobre lo que se señala habría que checar los resultados. En la actualidad la única opción para el alumno es que termine su formación dominando el diseño de proyectos, o peor aún, haciéndole creer al maestro que lo hace, acompañado, además, de serias deficiencias en construcción, estructuras, organización de obras y costo, urbanismo, instalaciones, que en el mejor de los casos llegan a ser barnices poco profesionales.

La carrera es muy corta e insuficiente aunque se busque concentrar más los objetivos. Por un lado, se hace necesario orientar al alumno a campos más acotados y, por otro, completar su formación con especialidades profesionales posteriores a la licenciatura. Extender la carrera a más de 12 trimestres con los problemas de deserción que se tienen sería una locura. Crear conciencia de que la especialización es indispensable, nos igualaría a los médicos para los que el título de médico general no es suficiente para garantizar un desarrollo profesional con éxito.

Las salidas intermedias tampoco han sido convenientes, varios son los fracasos que éstas han tenido con el añadido negativo psicológico de que se acredita el no haber podido cumplir el objetivo inicial que se perseguía. Quizá pueda darse un certificado de acreditación para aquellos que continúan con la carrera a manera de diplomado.

No es fácil crear nuevas carreras que tengan aceptación social, sin embargo, creo que es un camino que se tiene que explorar. Si partimos del hecho real de que son muy pocos quienes logran consolidar una práctica profesional como proyectistas, entonces, es ineludible encontrar solución al problema. La construcción de lugares donde el hombre desarrolla su vida no es campo de la ingeniería aunque es normal que estos profesionales lo hagan. Si bien en muchas actividades del ramo es indispensable conocimientos tecnológicos, éstos se deben completar con los específicos de la arquitectura, ya que sin conocer a ésta en detalle es imposible entender y participar en un equipo que resuelva integralmente la forma habitable.

Entender y conocer la arquitectura no obliga a tener habilidades proyectuales ni estas últimas son las únicas con valor e importancia social. En

muchos temas y circunstancias particulares el valor formal pasa a un segundo término, como es el caso del apoyo que requieren personas de escasos recursos en el campo de la autoconstrucción, actividad que hoy en día en nuestra ciudad se consolida a través de grupos organizados por el Colegio de Arquitectos impulsados por el Arq. José María Gutiérrez, donde cada vez más profesionales encuentran trabajo remunerado y estimulante.

De igual forma es posible hablar de los campos de la administración, coordinación, promoción, control de calidad y costo de las tecnologías de todo tipo donde profesionales altamente calificados no necesitan obligadamente dominar las destrezas que requiere el proyecto. Mas todas ellas pueden quedarse incompletas si no tienen un conocimiento amplio de la complejidad arquitectónica, este conocimiento lo pueden obtener del análisis y de la historia de la arquitectura, así como del resto de materias que acompañan a la de proyectos.

Incluso el campo proyectual requiere matices pues no todos los temas exigen las mismas destrezas. Para algunos se requieren de ingenio geométrico más que capacidades creativas formales, como es el caso donde las variables están acotadas, por ejemplo, en el diseño de un estacionamiento de superficie o en el acomodo del mobiliario de una oficina. Creo que todas las personas pueden llegar a ejercitarse en niveles de baja complejidad que le ayudaran, por lo menos, a entender y participar activamente en los problemas arquitectónicos.

Por último, desde mi punto de vista, la habilidad propiamente proyectual va mucho más allá de la espectacularidad y de la innovación de la forma. Sólo en la medida en que se entienda y se comprometa la práctica profesional "Sobre la naturaleza del espacio que construye la arquitectura", según las palabras del título de la disertación de ingreso a la "Real Academia de Bellas Artes de San Fernando" del doctor en arquitectura Antonio Fernández Alba, se estará haciendo diseño trascendente pues en la mayor parte de las obras que hoy observamos únicamente presenciamos "simulacros" pues lo que abunda —en sus palabras— es "arquitectura elocuente en molduras, enfática en la forma y perversa en la simulación del lugar".

De manera particular se requiere valorar la docencia que se imparte en el Departamento de Evaluación pues también está inserta en la problemática global antes expuesta, sin embargo se pueden hacer algunas reflexiones.

Un primer problema está en que no hay un campo bien acotado conceptualmente de la materia que el Departamento debe cubrir. Desde hace tiempo se le responsabilizó de los Eslabones Metodológicos y en ellos se cubrían contenidos de historia, de análisis y de programación. Su vincula-

ción directa con el Eslabón Operativo siempre ha resultado complicada máxime cuando prácticamente no hay alumnos regulares. Si se valora como apoyo directo al operativo subsecuente su resultado es casi nulo, mas una deficiencia importante en la formación de los alumnos está en los campos de análisis de los programas, de los proyectos y de la historia, todo esto vinculado estrechamente con la Evaluación del Diseño, a su vez relacionado con la práctica proyectual que también imparten una buena parte de sus profesores.

La evaluación del diseño juega un rol central en la pedagogía y práctica del diseño. Si concebimos el diseño como un proceso, la evaluación constituye la última fase pues sin verificación el producto carece de validación. La dificultad estriba en que como sólo se puede llegar a planos o modelos, faltará siempre la confrontación con el uso real, pero sí es posible constatar el grado de cumplimiento con las metas, donde muchos aspectos pueden medirse cuantitativamente y otros ponderarse subjetivamente.

Por más evidente que esto sea, rara vez se presenta en la escuela. El problema es que por más intensa que sea la etapa del caso y el problema, no se llega a precisar y sintetizar metas contra las cuales constatar el resultado.

La parte no cuantificable de la arquitectura es difícil de valorar no obstante sea posible argumentar y apreciar los méritos formales. Cuando en una propuesta hay intención, orden, innovación, desarrollo —sea de nuestras preferencias o no—, no por ello carente de valor.

La evaluación puede ser considerada como parte de la crítica en un sentido amplio. Esta última puede abarcar los campos de la identificación, descripción, explicación, aclaración e interpretación, con lo que nos permite entender la arquitectura y comunicarla a los demás. La evaluación es un reporte que constata el producto con parámetros. La crítica de su producto natural es el ensayo y en ocasiones puede llegar a ser una creación sobre la creación.

Por muchos años la falta de crítica limitó el desarrollo de la arquitectura en nuestro país. Las revistas de arquitectura o las escasas páginas de arquitectura en los periódicos daban cuenta de las obras que se hacían describiéndolas someramente. Afortunadamente en los últimos diez años han aparecido revistas que intentan valorar las obras. Por supuesto que aquí no nos estamos refiriendo a la crítica que encuentra solamente errores, sino aquella que se preocupa en apreciar la obra, más allá de cargarla de adjetivos o lisonjas.

El fomento de esta actividad conlleva a la autocrítica, la cual constituye el último mecanismo para el desarrollo personal, tanto a nivel de la escuela

la como en la vida profesional. Con frecuencia es difícil para el profesor comentar el proyecto del alumno cuando él no tiene claro cuáles son las virtudes de lo que ha elaborado. Cuantas veces no va más allá de mencionar que su propuesta contiene lo que se le ha pedido en el programa y funciona adecuadamente.

Es importante recuperar los contenidos de materias como: Análisis de Edificios, vinculada a la de Crítica y Análisis de Programas. En la primera tienen cabida los estudios Tipológicos con todo el potencial que conllevan. La tipología estudia los edificios genéricos, sus particularidades, sus características específicas, sus constantes y constituyó un planteamiento alternativo a los discursos metodológicos que suponían que la forma era resultado de un análisis riguroso de los requerimientos; que el problema de la forma podía reducirse a la necesidad de ajustar rigurosamente ésta al requerimiento, postura presentada públicamente en el Simposium de Portsmouth. El enfoque tipológico partía de que el resultado formal era producto de otros mecanismos dentro de los cuales la organización formal repetía modelos probados en la historia al tomar del pasado, más que elementos estilísticos, conceptos compositivos.

Es indudable que los estudios tipológicos constituyen una herramienta poderosa para el planteamiento proyectual y debería de mostrárseles con mayor intensidad a los alumnos, evidenciando que las propuestas formales siempre tienen referentes y que entre más acervo de imágenes críticamente analizadas y digeridas tendrán más posibilidades de éxito proyectual.

El Análisis de Programas se utilizaba con los requerimientos y se dimensionaban las necesidades de la cuestión, paso indispensable antes de desarrollar un proyecto. Existen muchas aproximaciones al tema, sin embargo uno especialmente claro se puede encontrar en el libro de William Peña donde de manera sistemática marca cinco pasos:

1. Establecer metas;
2. Recoger datos;
3. Precisar conceptos formales;
4. Definir necesidades y
5. Síntesis del problema.

Todo esto en relación con el funcionamiento, forma, acosto y uso en el tiempo.

Es evidente que en el proceso creativo el programa no es una etapa previa al desarrollo formal y estático del proyecto, ya que, desde mi punto de vista, camina junto a la definición del proyecto. Por ello es imposible el planteamiento teórico eslabonario de ser desarrollado en un trimestre anterior y darlo por concluido en el siguiente.

El énfasis en la necesidad de elaborar el programa arquitectónico fue muy importante —desde finales de siglo pasado— para encontrar un camino nuevo a la arquitectura, dominada en aquella época por el formalismo

estilístico. El arquitecto José Villagrán lo introdujo en México a principios del siglo XX retomando las enseñanzas de teóricos franceses. La influencia de las enseñanzas de Villagrán fueron centrales para la arquitectura moderna mexicana que culminó con la construcción de Ciudad Universitaria.

La práctica proyectual se vuelve formal y responsable cuando toma en serio la elaboración de un programa y constata resultados con él. El problema está cuando se toman estos estudios de manera rígida y se cree que irremediamente ajustándose a éste se obtiene buena arquitectura. Aquí es oportuno el consejo del arquitecto Louis Kahn quien decía que había que elaborar muy concienzudamente el programa, pero cuando se terminara, había que arrojarlo al cesto de basura y empezar a proyectar.

El conocimiento y la reflexión sobre la historia de la arquitectura es central en la formación del arquitecto. En la División es una asignatura pendiente, pues contagiada por el movimiento de sobrevaloración de la metodología del Diseño de los años 60's y la negación de la historia por la Bauhaus como reacción al formalismo del siglo XIX, todavía no encuentra un lugar preponderante en el currículum. Por supuesto que la historia vista como conocimiento enciclopédico de fechas, lugares sigue sin tener sentido, pero está claro que en la historia y sólo en la historia podrá el aprendiz entender y obtener un acervo de imágenes y experiencias conceptuales indispensables en la práctica proyectual. Relacionado con esto, el arquitecto José Luis Benlliure nos decía que cuando enseñaba historia lo que realmente hacía era enseñar a proyectar y en la clase de proyectos, en el fondo, enseñaba historia.

Un libro revelador, poco conocido, es la *Historia de la Construcción Arquitectónica*. En este formidable trabajo no hay detalles, no hay diagramas estructurales, sólo hay forma construida a través del tiempo. Cuánto provecho puede sacar un alumno de estas enseñanzas.

En resumen en este trabajo traté de señalar la importancia de tener objetivos claros y precisos para evaluar la docencia que, en última instancia, los resultados se verán a mediano y largo plazo. Sin embargo, la necesidad de cambiar es urgente dados los problemas de motivación, además de abrir el abanico de opciones para que el alumno se ajuste a sus necesidades y motivaciones.

Todas las áreas del Plan de estudios requieren revisión, no solamente para adaptarse a nuevos enfoques, sino también para que los resultados proyectuales sean de mayor calidad en los campos creativos, formales y tecnológicos.

El Departamento de Evaluación, en particular, debe intensificar sus esfuerzos en la docencia que imparte en los campos de Análisis de Programas

y de la obra arquitectónica a través de la historia. Durante muchos años se consideró que la docencia de calidad vendría sola, claro si se impulsaba la investigación, pero tenemos que congratularlos de la reconsideración de la universidad con este enfoque, apoyando a grupos de trabajo en docencia y procurando concretar nuevos planes y programas de estudios.

Bibliografía

- ARGAN, Giulio Carlo (1974). *Sobre el concepto de tipología arquitectónica*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, traducción de Progetto e Destino (1965) Milán, Mondadori.
- BAIRD, G. et al. (1995). *Building Evaluation Technics*. New Cork: McGraw-Hill.
- BRADY, Darlene A. (1996). "The Education of the Architect, Continuity and Cahange". En *Journal of Architectural Education*, No. 50, 1 septiembre.
- BROADBENT, Geoffrey and Ward, Anthony (Editors) (1969). *Design Methods in Architecture*. London: Lund Humphries para la Architectural Association.
- CASTRO, Villalba Antonio (1995). *Historia de la construcción arquitectónica*. Barcelona: Quaderns d'Arquitectes.
- COLQUHOUN, Alan (1975). "Tipología y método de diseño". En Jencks, Ch., et al. *El significado de la arquitectura*. Madrid: H. Blume.
- FERNÁNDEZ, Alba Antonio (1989). *Sobre la naturaleza del espacio que construye la arquitectura (geometría del recuerdo y proyecto de lugar)*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- FISCHER, Saul (2000). "Architectural Aesthetics in the Analytical Tradition: A New curriculum". En *Journal of Architectural Education*, No. 54, 1 de septiembre.
- FRAMPTON, Kenneth (2001). "Technoscience and Environmental Cultura: A Provisional Critique". En *Journal of Architectural Education*, No. 54, 3 de noviembre.
- PEÑA, William (1977). *Problem Seeking*. Houston: Cahners Books Internacional.
- SCHIERE, G. Goetz (1997). "The Pedagogy of Architectural Technology". En *Journal of Architectural Education*, noviembre.
- ROSSI, Aldo (1966). *La arquitectura de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- VONIER, Thomas (Editor) (1989). *In Search of Design Excellence*. Washington: The American Institute of Architects.

FRANCISCO SANTOS
ZERTUCHE

Práctica y actualización. Un dilema estructural en la docencia, 1974-2002

El caos es un orden por conocer.

José Saramago

I. Introducción

Plantear en términos generales el tema de la docencia de manera retrospectiva, hacer un ejercicio de reflexión y evaluación histórica a partir del eje *práctica y actualización* es el propósito de este artículo, además de analizar el desarrollo histórico de la función docencia con énfasis en la experiencia inicial del Departamento de Evaluación del Diseño en el contexto ampliado en el tiempo de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD), y la propia Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-Azc.). El trabajo se basa en una selección de documentos institucionales generados entre 1974 y 2002, disponibles en varias dependencias universitarias, y algunos pertenecientes a profesores del Departamento.

Al examinar dichos documentos advertí que en términos generales el fenómeno de la docencia en la División de Ciencias y Artes para el Diseño ha presentado una serie de nodos o articulaciones planeadas en el Modelo Pedagógico adoptado en la legislación de la Universidad Autónoma Metropolitana, pero no en otras. Las articulaciones planeadas se formularon para dar continuidad académica, actualización o vigencia profesional a los cursos; pero las no previstas han derivado en situaciones problemáticas estructurales en el plano pedagógico y en el plano didáctico.

Desde el punto de vista didáctico, el eje *práctica y actualización* es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Supone elaborar, formular e

impartir los cursos y, periódicamente, ponerlos al día en alguno de sus componentes o estrategias de enseñanza. En este asunto interviene, por un lado, el profesor y, por otro, la universidad.

El enfoque pedagógico o educativo para la formación de profesionales del diseño está establecido en el Plan de estudios; es tanto la visión con perspectiva amplia, como las orientaciones generales de la carrera, mismas que se desglosan y dosifican en el programa de estudios donde se presenta el detalle de los cursos y sus relaciones. Por lo tanto, la visión educativa es un asunto que se concreta con los aspectos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos, todo lo cual debe ser del conocimiento de los profesores. Por ejemplo en el caso de la carrera de arquitectura debería tenerse muy presente: ¿qué tipo de profesional de la arquitectura se está formando, con qué perfil formativo e informativo, con qué dosificación de conocimientos y habilidades? ¿Cuál es su “caja de herramientas” intelectuales, culturales, metodológicas, críticas que le permitirán actuar en beneficio y servicio de la sociedad? ¿Cuál es el paradigma del oficio del quehacer arquitectónico con que lo equipamos? ¿Para trabajar en qué y en dónde?

Quizá el dilema de la docencia asoma por primera vez al percibirse el momento en que debieran ajustarse o cambiarse las tendencias educativas. Algunas orientaciones surgen de los programas de seguimiento de egresados que buscan retroalimentar y actualizar institucionalmente los planes y programas. Otra fuente de referencia para la actualización proviene de las observaciones que se aprecian en el desarrollo de la profesión, de las exigencias del mercado de trabajo, y de la evaluación comparativa con instituciones similares (pares).

Por el ejercicio de reflexión retrospectivo planteado podemos, muy bien, preguntarnos: ¿es lo mismo formar un arquitecto en 1974 que tres décadas después? Ciertamente, no. La pregunta es pertinente dado que los planes y programas de las carreras de diseño elaborados entre 1974 y 1978 (para la primera y subsecuentes generaciones de estudiantes) fueron “actualizados” entre 1993 y 1994, y éstos siguen vigentes en el 2003. Entonces, ¿qué ha sucedido al interior del proceso educativo integral en relación a la *práctica* y *actualización* de la docencia tanto en la dimensión institucional como en lo particular de cada curso? A esto hemos llegado. Pero, ¿cómo se empezó a formular la docencia en el Departamento? ¿Cómo han evolucionado los cursos bajo su responsabilidad en el contexto de la universidad?

II. Un breve recuento

Entre los estudios y acontecimientos jurídicos fundacionales para poner en

marcha el proyecto UAM y la realización del Coloquio han pasado treinta años. A partir del primero de enero de 1974 entró en vigor la Ley Orgánica; en septiembre, nueve meses después, la Unidad Iztapalapa inició clases, y la Unidad Azcapotzalco comenzó el 11 de noviembre. Es claro que todas las actividades eran muy importantes. La universidad se constituía a sí misma. Literalmente, la institución estaba en construcción en el sentido más amplio del término. En los primeros años prácticamente todo estaba en función de la docencia para contribuir a atender una demanda de educación superior que se estimó sobrepasaba los 22,000 aspirantes. La UAM, como una nueva Universidad pública alternaría con la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

El primer Rector General designado, arquitecto Pedro Ramírez Vázquez trazó los grandes ejes fundacionales. Invitó a un destacado grupo de personalidades académicas y profesionales para ocupar los principales puestos directivos y delegó en ellos el trabajo de las Unidades, otro tanto hizo para poner en marcha las dependencias de la Rectoría General. Mientras tanto, se ocupó simultáneamente de promover y negociar ante el gobierno federal los recursos financieros que se requerían, que al parecer fueron cuantiosos y, a la vez, encabezó una intensa campaña en los medios de comunicación para difundir el proyecto universitario que sería la UAM.

A mediados de 1974 se intensificó el proceso de incorporación del personal académico y administrativo. Para abreviar, en el periodo de agosto de 1974 a septiembre del año siguiente había 51 profesores contratados en CyAD, de los cuales alrededor de una docena quedamos adscritos al Departamento de Evaluación. La tarea inmediata fue definir el objeto de estudio departamental y formular los cursos. ¿Cuáles? Bueno, nada sabíamos. Así que en realidad el trabajo fue una doble tarea: conocer y entender lo que hasta esos meses se había delineado tanto del proyecto UAM como del proyecto CyAD. La tarea fue empezar por formular los cursos con el concepto novedoso que se había anunciado en ambos niveles institucionales, ¿con qué contenidos y estructura didáctica?

Por lo que hace al proyecto UAM, ahora es bien sabido que la Universidad se constituyó con una estructura compuesta por Divisiones, Departamentos Académicos y Áreas; se pretendía que la cercanía entre éstos favoreciera la búsqueda interdisciplinaria y la vinculación entre la docencia y la investigación. Los planes y programas de estudio de las licenciaturas se organizaron en tres niveles denominados: a) Tronco General (que también se le llamó Tronco Común, que se cursaría en tres trimestres), b) Tronco Específico (o Tronco Básico Profesional, en seis trimestres), y c) Tronco Integral (que fue planteado como

Área de Concentración o Especialidad, en tres trimestres). Los cursos trimestrales constarían de once semanas efectivas cada uno.

El Rector General Ramírez Vázquez dio gran libertad a las Unidades para decidir sus asuntos académicos; ...quería que se tuviese total libertad para hacer el diseño de los planes y programas de estudio. Sin embargo, la propuesta de los trimestres fue una de las pocas que provino de la Rectoría General.¹

También hay constancia de declaraciones que señalaban que el trimestre permitiría mayor flexibilidad, y bajo ese esquema se ofrecerían cursos sobre temas más específicos, además de otras ventajas como que el alumno perdería menos tiempo si reprobaba un trimestre. Así pues, las carreras se cursarían en doce trimestres (cuatro años).² La prioridad fue la docencia pero básicamente en el nivel de licenciatura; ya que los programas del nivel posgrado pasaron a un segundo nivel, y por lo menos en CyAD prácticamente nada quedó previsto ni se podía hacer en ese tiempo en cuanto a posgrados.³

El primer encuentro entre profesores y estudiantes en los salones de clase de una universidad nueva como la UAM propició mucha expectación. Los cursos que empezaron a ofrecerse en el Tronco General se habían venido preparando durante los tres meses anteriores por los profesores que nos incorporamos a CyAD y que optamos por participar según la vocación de cada cual en los Departamentos, y a la vez, éstos se empezaron a configurar académicamente.

En nuestra División las asignaturas deberían articularse según se estableció en el Modelo Pedagógico propio que buscaba ser innovador en la formación de los estudiantes de las carreras de diseño, pues enfocaba hacia el servicio a la sociedad y enfatizaba el estudio y acercamiento al usuario del diseño. El

1. López Zárate, R.; González Cuevas, O.; Casillas Alvarado, M. A., *Una historia de la UAM, sus primeros 25 años*, Vol. 1; véase p. 242 para el asunto Divisiones, Departamentos y Áreas; y p. 71, No. 28 para el de los Trimestres.

2. *Ibid.*, pp. 70-72.

3. El tema se mencionó en alguno de los documentos que fundamentan CyAD pero no se planteó ninguna política explícita al respecto. Tiempo después se autorizó un programa de Maestría en Desarrollo de Productos y más tarde otra en Planeación Metropolitana que se impartió de manera conjunta con la División de Ciencias Sociales y Humanidades. No está por demás recordar que en los primeros tres años el personal académico del Departamento de Evaluación no contaba con la habilitación requerida.

Modelo fue ideado, propuesto y difundido por un equipo de arquitectos encabezado por el primer director, además de arquitecto, Martín L. Gutiérrez; en contraste con lo que se hacía en más de una veintena de escuelas de arquitectura que a mediados de la década de los setenta existían en la república mexicana. El Modelo quedó asentado en una serie de “documentos generales en los que la División de Ciencias y Artes para el Diseño fundamentó las carreras que ofrecía”, tal como quedó registrado en los libros de Actas y Acuerdos del Consejo Académico de la Unidad Azcapotzalco cuando fueron presentados para su aprobación, paso previo a la siguiente etapa de autorización en el Colegio Académico que ocurrió en agosto de 1978. Dichos documentos son: Objetivos de la División de Ciencias y Artes para el Diseño; Tesis Académica; Modelo General del Proceso de Diseño; Sistema Eslabonario; Servicio Social; Ámbitos de Estudio; Talleres y Laboratorios; y, Fundamentos Teóricos: “Contra un Diseño Dependiente”.⁴

En algunos de estos documentos se estableció, en términos generales, la denominación, delimitación conceptual y responsabilidad académica genérica de los Departamentos. De ahí que el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo —tal como quedó su denominación— se diera a la tarea de formular sus objetivos generales, campos de estudio y contenidos particulares que orientarían el trabajo académico de la docencia y la investigación. Apuntemos de paso que la investigación en CyAD se pospuso durante varios años a pesar de que se había establecido, junto con la docencia y la difusión de la cultura, como las funciones sustantivas; y para la organización y desarrollo académico de la investigación se instauró la figura Área de Investigación en la normatividad de la UAM. Pero, por lo menos en CyAD faltaba precisar el rumbo académico para la investigación.

Así que los profesores nos concentramos en trabajar en la docencia. Partimos de los objetivos y campos de estudio departamentales para formular y elaborar los cursos que correspondían impartir en el Tronco General. Por ello se empezó por proponer un objetivo departamental para la docencia: “Dotar al alumno del instrumental crítico que le permita analizar y comprobar sistemáticamente el proceso y las realizaciones del diseñador para derivar juicios que retroalimenten su acción y lo vinculen al medio”.

4. La lista de documentos fue incluida en el “Anexo 4. Dictámenes Elaborados por la Comisión [del Consejo Académico de la Unidad Azcapotzalco] para la aprobación de Planes y Programas de Estudio de la División de Ciencias y Artes para el Diseño”.

Luego entonces surgieron cuatro cursos: *Iniciación a la Evaluación del Diseño*, *Evaluación de Diseños*, *Factores Determinantes del Diseño* y *Técnicas de Evaluación en el Proceso de Diseño*, que fueron impartidos según se pensó en el primero, segundo, tercero y cuarto trimestres, respectivamente, del Tronco General.⁵

Pero en 1974 la puesta en *práctica de la docencia* atravesó por un tema central en la formación de profesionales a que estaba obligada la universidad: la *capacitación didáctica de todos los profesores*. En realidad era un tema obligado, independientemente de la experiencia que cada cual tuviese. Se implantó como eje estratégico de la Rectoría de la Unidad Azcapotzalco y fue parte de la planeación académica que se desarrolló. El Rector de la Unidad, doctor Juan Casillas García de León creó para este y otros fines una Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico, y designó al doctor Javier Salazar Resines para encabezarla. Entre sus propósitos y funciones estaba la *capacitación, seguimiento y actualización del personal académico*. Se trataba de garantizar el cumplimiento de planes y programas de estudio, lo cual suponía la *profesionalización de la práctica docente*. En ese momento la capacitación docente fue un lineamiento atendido con prioridad por parte de la Rectoría de la Unidad y la Dirección de CyAD ante la proximidad del inicio de clases. El seguimiento sistemático y la actualización quedarían bajo la responsabilidad de la División y los Departamentos para un futuro a corto, mediano y largo plazos. Se observa que tanto el seguimiento como la actualización se desatendieron con el correr del tiempo pues muchos de los profesores contratados posteriormente comenzaron a dar clases sin pasar por programas de capacitación. Pero en los primeros años fue muy importante la medida adoptada ya que la universidad esperaba atender una demanda considerable de estudiantes y, por lo tanto, se necesitarían más profesores. La orientación del Rector Casillas fue muy clara y a largo plazo daría consistencia a la docencia.

Se puede resumir que entre 1974 y 1975 se concretó la etapa de capacitación, a partir de una serie de seminarios en los que quedó establecido que los profesores deberíamos formular el programa de cada curso utilizando un instrumento didáctico adoptado como general, que desde entonces se denominó *Carta Temática*; componente de la práctica didáctica de entonces que ha pervivido.

5. Véase Sánchez de Carmona, M., "La misión del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo", pp. 229-235, en *Evaluación del Diseño*, México, Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, División de Ciencias y Artes para el Diseño, 2002.

Recientemente, en febrero de 2003, se aprobaron las *Políticas Operativas de Docencia*, cuyo antecedente lo encontramos cuando la UAM en su conjunto entró en un Programa de Reflexión de la Docencia promovido por el Rector General José Luis Gázquez Mateos. A partir de esa disposición de los órganos colegiados se retoma el tema bajo la figura de “Colectivos de Docencia”, el asunto apenas empieza en el 2003 y se pretende incidir directamente en los cursos de cada carrera; debe consignarse que además o por separado la Coordinación de Docencia de la Unidad ofrece distintos cursos generales de capacitación.

El Tronco General quedó oficialmente en tres trimestres, no en cuatro como algunos supusimos, por ello de los cuatro cursos elaborados en el Departamento se cambió y se organizó todo en función del Sistema de Eslabones, con claves, horas, créditos y seriaciones, se enviaron a los órganos colegiados para su aprobación como quedó dicho. El Departamento se encargaría de los Eslabones Metodológicos y algunos otros. Los cursos propuestos inicialmente para el Tronco General se redujeron a dos: *Introducción al Análisis Formal de Objetos* (Eslabón Metodológico, 1er trimestre, clave 140201) y *Factores Condicionantes del Diseño* (Eslabón Metodológico, 2º trimestre, clave 140202) según el Plan de estudios aprobado en 1978. Ambos cursos permanecieron vigentes desde los primeros años hasta febrero de 1993 cuando en el Consejo Divisional se aprobaron por unanimidad adecuaciones (no modificaciones) a los Planes y Programas de Estudio de las tres carreras por separado. Destaca de esa serie de acuerdos que el Tronco General se cursaría en dos trimestres, y quedaron aprobados los “lineamientos temáticos mínimos” que corresponden a las Cartas Temáticas (o programa de cada curso).⁶ Con relación a los cursos del Departamento mencionados antes, en esa ocasión cambiaron por los de Cultura y Diseño I (clave 140027) y Cultura y Diseño II (clave 140030). Estos datos ilustran el hecho de que los planes y programas de estudio no tuvieron adecuaciones ni modificaciones oficiales durante más de 15 años como quedó asentado arriba; sin embargo, puede asegurarse que individualmente muchos de los profesores —en la *práctica y actualización* cotidiana— completaron y cambiaron los programas de estudio oficiales y vigentes desde 1974-1978, sin que se diese seguimiento en los órganos co-

6. Quinta Sesión Extraordinaria del Décimotavo Consejo Divisional celebrada los días 1, 2 y 3 de febrero de 1993. Después se enviaron al Consejo Académico y más tarde fueron autorizados como “adecuación” en el Colegio Académico, Sesión Núm. 157.

legiados. Considero que en los últimos 10 años ha ocurrido lo mismo después de la aprobación de los planes y programas aprobados en 1993, aunque hubo otro Acuerdo del Consejo Divisional (XXIIIICD/AE/85) donde “Se analizó y aprobó por mayoría el dictamen de las propuestas de los nuevos planes y programas de estudio de las tres carreras de la División de CyAD”.⁷

Quizá esta sea una de las expresiones más claras del dilema estructural de la docencia. El lector podrá formularse las preguntas que desee.

III. La consideración externa

Los cursos que conforman los planes y programas de 1974-1978 del Tronco Específico o Básico Profesional de las tres carreras no fueron elaborados por los profesores que integran los Departamentos, pues fueron configurados en la Dirección de CyAD. El Director designó y encargó de dicha tarea a los Coordinadores de Carrera: Manuel Torres, para Diseño de la Comunicación Gráfica, Juan Guillermo Gerdingh, para Arquitectura, y Francisco Santos Zertuche, para Diseño Industrial. Se trataba de elaborar los documentos que contendrían tanto la estructura general del Plan de Estudios como la formulación de cada curso para el Programa de Estudios de las carreras respectivas, mismos que pasaron a los órganos colegiados. Primero se presentaron y aprobaron en el Consejo Divisional, y de ahí lo conducente en el Consejo Académico. A cerca de lo sucedido en el máximo órgano colegiado de la Unidad, a continuación se trae a manera de ejemplo el “Anexo núm. 4 [de los] Dictámenes Elaborados por la Comisión del Consejo Académico para la Aprobación de Planes y Programas de Estudio de la División de Ciencias y Artes para el Diseño”;⁸ este documento muestra las primeras opiniones externas a la División, de las cuales, además, dependía la aprobación de los mismos. El ejemplo mencionado anteriormente se refiere al caso de la carrera de arquitectura.

7. Quinta Sesión Extraordinaria del Vigésimo Tercero Consejo Divisional, celebrada el día 27 de enero de 1998. Aunque el Acuerdo incluía que “fuera enviado al Consejo Académico... para que se continúe con el trámite correspondiente”; en realidad nada ha sucedido hasta estas fechas.
8. “Análisis y revisión del plan de estudios de la licenciatura de Diseño Arquitectónico”, mandato del Consejo Académico a la Comisión que formó el 3 de marzo de 1977, que estuvo integrada por los profesores Isaac Schnadover Barón y Jorge Ruiz Dueñas, Jefes de los Departamentos de Electrónica y Administración, de las Divisiones de CBI y CSH,

La Comisión se reunió a fines de marzo de 1977 para revisar tanto los documentos que fundamentan la docencia de CyAD como los planes y programas de estudio de las tres carreras. En el dictamen se comentaron primero los documentos generales de la División y se asentó que el “análisis de los mismos motivó una discusión de diversos puntos...” y recomendó: que se realizara una síntesis; se presentara una nota aclaratoria correspondiente a los recursos humanos y económicos, puntualizar las características que deben reunir los aspirantes, y, solicitó concretar lo relativo a las evaluaciones previstas en los planes y programas. En el caso particular de la carrera de Diseño Arquitectónico se recomendó: “Especificar la nomenclatura en la tabla de seriación, sobre todo en la temática de Talleres y Laboratorios”, que era un asunto técnico indispensable. Sin embargo, en relación con lo expuesto, destaco en síntesis algunas de las conclusiones de la Comisión:

La licenciatura se fundamenta en un concepto de diseño como campo unificado en el cual la Arquitectura queda inserta, teniendo en común con las otras disciplinas del diseño un marco teórico, una metodología y unas técnicas generales según un Modelo General del Proceso de Diseño, producto de las investigaciones que ha realizado CyAD.

respectivamente; por los alumnos Hilario Galguera, Victor Levy Marks, y Miguel Ugalde Sanabria de CyAD, CBI y CSH, respectivamente; y Arq. Manuel Sánchez de Carmona, Jefe del Departamento de Evaluación, en calidad de Coordinador. El dictamen se puede consultar en los libros de Actas del Consejo Académico: Primer Consejo, 15 Sesión Ordinaria, 30 de marzo de 1977, pp. 180 y ss. Cabe mencionar que desde el 7 de octubre del año anterior de 1976, el Consejo disponía de otro dictamen en el que se establecieron de manera general los criterios y procedimientos para la aprobación de planes y programas de estudio”.

Sólo por agregar un comentario anecdótico, pintoresco o no, el original del documento aludido es un manuscrito de puño y letra de la Lic. María Cristina Castro, como representante de la Secretaría de la Unidad, pues así se hacía el trabajo del Consejo Académico, aunque para ese tiempo ya se usaban máquinas de escribir eléctricas en las oficinas de la universidad. Lo que no teníamos eran computadoras. Por cierto la informática ha sido uno de los más importantes impactos informales en los planes y programas de estudio de CyAD, entre 1978 y 1993, y ha sido distinto para cada una de las tres carreras.

Sobre el Modelo Pedagógico se asentó:

En [o con] base en esta concepción del diseño se desarrolló un sistema pedagógico llamado "Sistema de Eslabones" el cual forma el cuerpo central de la enseñanza-aprendizaje. El sistema está formado por cuatro eslabones: El Teórico, el Metodológico, el Operativo y el Tecnológico en el Tronco Común y en el Tronco Específico, y un eslabón Integral en las Áreas de Concentración. Todo esto se complementa con Talleres Interdisciplinarios y Laboratorios de Diseño, ofrecidos en todos los trimestres.

Y, finalmente se subrayó:

Por último, en cuanto a los sistemas de evaluación el plan hace especial hincapié, en que, dado el nuevo enfoque propuesto, se van a requerir ajustes derivados de la experiencia obtenida en la puesta en práctica.

Tiempo después se dividieron los eslabones entre los Departamentos, lo cual ha creado nichos que no han sido revisados, puede decirse que es una de las articulaciones problemáticas a la que hemos aludimos en párrafos anteriores.

Pero hubo otra apreciación "temprana" —dos años antes a la del Consejo Académico—, cuya finalidad fue el intercambio de opiniones. A instancias de Vicente Alonso, profesor del Departamento, y con el apoyo del Director Martín L. Gutiérrez, se invitó al profesor y arquitecto Antonio Fernández de Alba, quien vino desde Madrid a impartir un Seminario. El evento se verificó del 18 al 28 de agosto de 1975 en UAM-Azcapotzalco. Fernández Alba escuchó y se enteró de lo que hacíamos hasta esas fechas. Intercambió opiniones y como resultado de su visita presentó un *Informe* con apreciaciones sobre el Sistema Eslabonario, el Modelo Pedagógico y lo que él llamó *Consideraciones Indicativas*. Destaco del *Informe* algunas líneas que muestran el contexto que daba cuerpo a nuestras deliberaciones sobre la docencia ante ojos ajenos:

El enunciado ideológico del que parte El Modelo, responde básicamente a inscribir los conocimientos de Ciencias y Artes del Diseño en el Tronco Común de las tres Áreas clásicas del Conocimiento Humano: Ciencias Biológicas, Ciencias Sociales y Humanidades, y Básicas e Ingeniería. Introduciendo dentro de esta Base común los conceptos generales del Diseño. Este presupuesto base lleva a desarrollar una enseñanza por Eslabones dentro de un criterio em-

*pírico... El Sistema Eslabonario es base de la interacción de todo el conocimiento que se imparte y parece estar destinado a ser un instrumento más que un método, aunque su estructura pueda haber sido formulada con criterios de una metodología sistemática.*⁹

Hago un paréntesis para mencionar que Fernández Alba tenía y tiene mucho interés no sólo en la formación de los arquitectos sino en la práctica profesional de la arquitectura.¹⁰

Después de casi tres décadas se puede repensar la afirmación que dejó Fernández Alba en 1975: ¿el Sistema de Eslabones es un instrumento de interacción o una metodología sistemática? Cabría añadir ¿cómo es considerada la *práctica y actualización* de cada curso? ¿Qué habrá sucedido en el ejercicio profesional de quienes se formaron con este enfoque pedagógico?

Finalmente, se incluye una tercera apreciación de carácter cuantitativo para que sea considerada como parte de los componentes estructurales del dilema motivo de este trabajo. Se trata del panorama histórico más completo de lo publicado a la fecha, que expone datos numéricos sobre los estudiantes de las tres carreras. Esta información marca un fuerte contraste con las apreciaciones cualitativas que ciertamente tienen su dosis de subjetividad.

En ella se muestra que la formación de profesionales del diseño de CyAD ha sido continua. La dimensión cuantitativa del fenómeno dividido por carrera es precisa y sin interrupción desde 1974 hasta 2002. Sintéticamente, los datos son los siguientes:

Arquitectura. Se matricularon 8,347 alumnos; se titularon 2,409; egresaron (100% créditos sin titularse) 223; desertaron 3,540; se mantienen activos como estudiantes (población "flotante") 1349; y la demanda de ingreso 1998-2002 fue de 5,555 aspirantes (véase Gráfica I).

Diseño de la Comunicación Gráfica. Se matricularon 7,148 alumnos; se

9. Agradezco a Manuel Sánchez de Carmona haberme facilitado una fotocopia del documento original.
10. La visita de Antonio Fernández de Alba culminó en una memorable tarde en casa del arquitecto Luis Barragán donde charlamos sobre la vida y la arquitectura mexicana, plática a la cual asistimos Manuel Sánchez de Carmona, Vicente Alonso, Diego Villaseñor y el que escribe.

titularon 2,427; egresaron (100% créditos sin titularse) 349; desertaron 2,575; se mantienen activos como estudiantes (población “flotante”) 1,101; y la demanda de ingreso 1998-2002 fue de 15,563 aspirantes (véase Gráfica II).

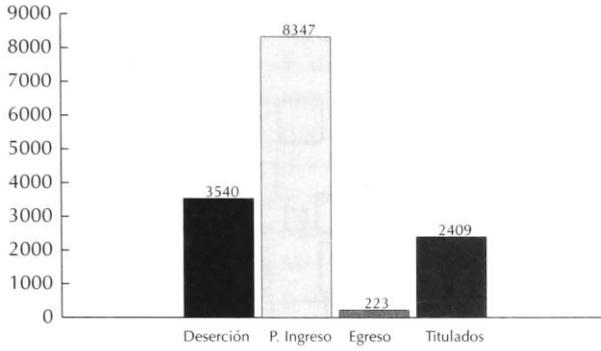
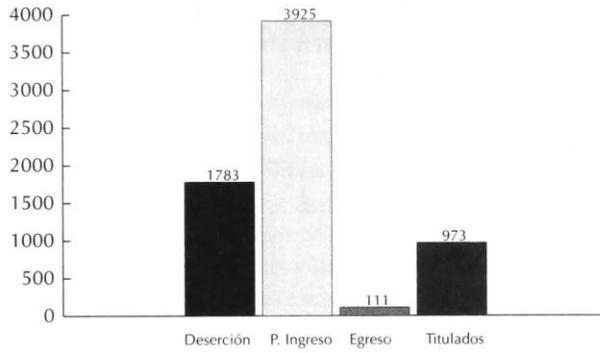
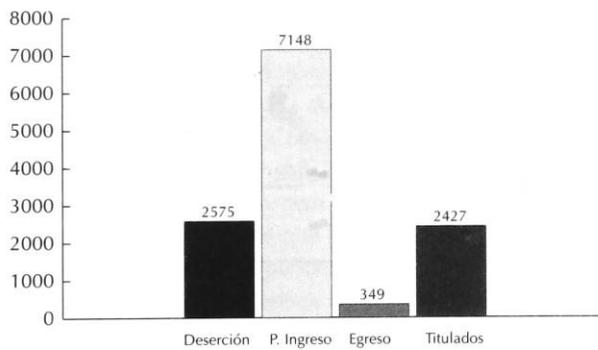
Diseño Industrial. Se matricularon 3,925 alumnos; se titularon 973; egresaron (100% créditos sin titularse) 111; desertaron 1783; se mantienen activos como estudiantes (población “flotante”) 694; y la demanda de ingreso 1998-2002 fue de 2,249 aspirantes (véase Gráfica III).¹¹

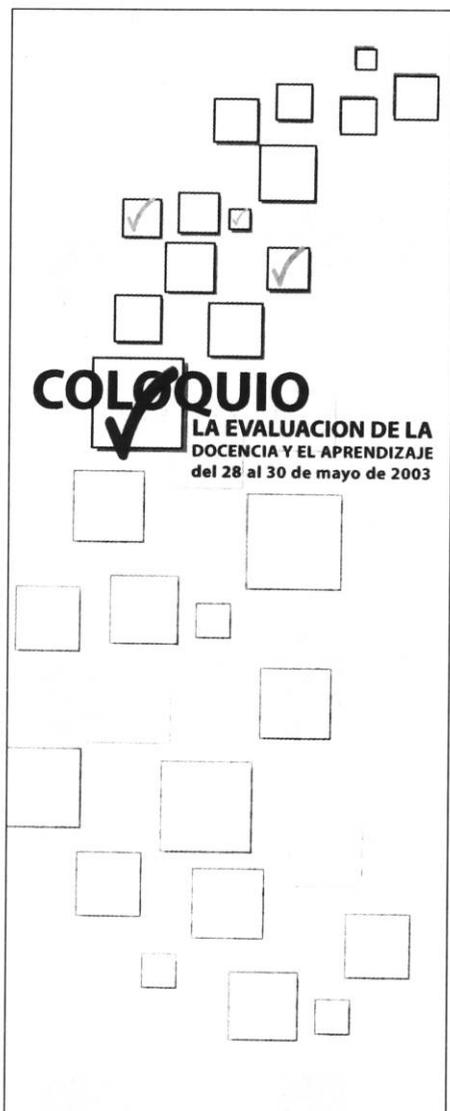
El análisis que se puede derivar de esta información, además de que es evidente la continuidad a pesar de los debates internos sobre la formación de los estudiantes, nos lleva a la formulación de varias preguntas dirigidas hacia consideraciones estructurales sobre la función docente, y a observaciones o motivaciones quizá no explícitas en los cursos que tienen que ver con la *práctica y actualización* de éstos; o bien, de otras inferencias como la relación profesor-alumno o articulaciones entre profesores. Por ejemplo, a nivel institucional ¿a qué obedece la oscilación (incremento y/o decremento) de la demanda? ¿Cuáles son las causas de la deserción medida? ¿Qué argumentos históricos explican las cifras sobre la eficiencia terminal? De ser conocido este panorama por los profesores, ¿qué razones históricas incidieron en la docencia en relación con los datos estadísticos? En el caso de los alumnos ¿cuáles son las causas atribuibles a los estudiantes en lo particular? Este es un buen conjunto de preguntas sin respuesta en los límites de un artículo, por el momento son posibles hipótesis o la materia prima para otro nivel de deliberaciones.

Para concluir y reinstalar el optimismo, proporcionamos un dato para un final feliz: el título marcado con el Núm. 00001 que se otorgó a un egresado de licenciatura entre todas las carreras que se ofrecen desde 1974 en la UAM-Azcapotzalco le correspondió a Hector Flores Tafolla, en diciembre de 1978. Flores Tafolla fue precisamente alumno de la carrera de arquitectura.¹²

11. La fuente de estos datos es la Comisión de Planeación (COPLAN), de la Unidad Azcapotzalco, agradezco al Coordinador Mtro. Jorge Bobadilla, las facilidades para disponer de la información. Asimismo a Guadalupe Sánchez la elaboración de las gráficas incluidas.

12. El dato procede de López Zárate, R.; González Cuevas, O.; Casillas Alvarado, M. A.; *Una historia de la UAM, sus primeros 25 años*, Vols. 1 y 2. Su lectura es muy recomendable para apreciar mejor el contexto de lo aquí expuesto y para disfrutar lo que ha sido y es nuestra Universidad.

GRÁFICA I. Licenciatura en Arquitectura. 1974-2002, UAM-Azc.**GRÁFICA II.** Licenciatura en Comunicación Gráfica 1974-2002, UAM-Azc.**GRÁFICA III.** Licenciatura en Diseño Industrial. 1974-2002, UAM-Azc.



Coloquio “Evaluación de la Docencia en Diseño”

En octubre del 2001, El Departamento de Evaluación del Diseño generó un espacio donde los profesores, desde sus distintos enfoques disciplinarios, expusieron y discutieron sus ideas acerca de la Evaluación del Diseño. Este espacio no sólo permitió encontrar afinidades académicas y conceptuales al momento de exponer las visiones e inquietudes de cada profesor; sino que también, a raíz de este evento, se formó el libro Evaluación del Diseño, el cual es un texto colectivo que muestra, en gran medida, qué es el Departamento de Evaluación del Diseño y quiénes son los profesores que lo conforman. Continuar con la realización de espacios como este, es uno de los objetivos primordiales del departamento, por lo que del 28 al 30 de mayo de 2003, se llevará a cabo el Segundo Coloquio “Evaluación de la Docencia en Diseño”, en la Casa del Tiempo. El presente coloquio plantea una pregunta sustantiva para aquellos que estamos insertos en la docencia universitaria y el diseño:

¿Cómo se evalúa la docencia en diseño?

Con esta reunión de profesores del Departamento, en tres días de trabajo, buscamos afinidades y diferencias con relación a la evaluación de la docencia en diseño (Arquitectura y la Ciudad, Diseño Industrial y de la Comunicación Gráfica), pertinentes con la figura de profesor-investigador y que nos permitan a corto, mediano y largo plazos, impactar (de manera decidida) en el mejoramiento y consolidación de la docencia departamental del diseño, donde el alumno sea el eje central y prioritario no sólo de la dinámica académica de la universidad, fomentando las actitudes positivas que privilegien la búsqueda y la apertura al cambio por parte de los docentes y hacia sus alumnos, persiguiendo con esta acción una actividad universitaria y profesional, crítica y realmente transformadora.

Otras preguntas no menos importantes surgen con respecto a la evaluación en este sentido: ¿cómo se evalúa la docencia en diseño? ¿Qué es materia de evaluación de la docencia? ¿Cómo evaluar la enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo evaluar conocimientos, habilidades, actitudes en las disciplinas de diseño? ¿Se está evaluando de manera adecuada?...

Por tales motivos, se pretende que en este espacio se genere una reflexión y discusión, desde una perspectiva de análisis interdisciplinaria, centrada en la profundización crítica sobre la manera de cómo se puede evaluar la docencia en las universidades y en las disciplinas del diseño, y que permita incentivar la actualización y el perfeccionamiento de los siste-

mas pedagógicos, así como consolidar el trabajo respecto al objeto de estudio del departamento; análisis, metodología y evaluación del diseño.

Los objetivos del coloquio son:

1. Definir y profundizar las distintas formas de evaluar la docencia en diseño.
2. Reflexionar sobre la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en las disciplinas de diseño.

En cuanto a la docencia, los objetivos son:

- “ Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación al diseño arquitectónico, urbano, industrial y gráfico de los eslabones del tronco común específico e integral”.
- “ Entender la evaluación como análisis de la docencia del espacio arquitectónico, urbano, del producto diseñado y la comunicación gráfica”.

En cuanto a la investigación los objetivos son:

- “ Analizar la manera en que los distintos objetivos de estudio que se trabajan en el departamento de Evaluación apoyan a evaluar el diseño, desde los estudios urbanos, la historia, la semiótica, la vivienda, la educación y el diseño de objetos y su impacto en la docencia”.

3. Publicar las memorias del coloquio con el título “La Evaluación de la Docencia en Diseño”.

Programa

Miércoles 28 de mayo

9:00 - 9:30 hrs.

Inauguración por parte de las autoridades universitarias
Mtro. Víctor M. Sosa Godínez
Rector de la Unidad Azcapotzalco
Dr. Luis Ramón Mora Godínez
Director de la División CyAD
Mtro. Emilio Martínez de Velasco

Coordinador Divisional de Docencia CyAD

9:30 - 11:30 hrs.

Mesa 1 Jorge Armando Morales

Cultura y Diseño

Salvador Ortega

Arquitectura

Gerardo Toledo

Diseño de C. G.

José Luis Río de la Loza

Diseño Industrial

Modera: Jaime González

11:30 - 11:45 hrs. Descanso

11:45 - 13:45 hrs.

Mesa 2 Dulce de Mattos
Cultura y Diseño
Iarene Tovar
Diseño de C. G.
Elías Huamán
Arquitectura
Víctor Rocha
Diseño Industrial
Modera: Maruja Redondo

Jueves 29 de mayo

9:00 - 11:00 hrs.

Mesa 3 Maris Bustamante
Cultura y Diseño
Dolores Vidales
Diseño de C. G.
Jorge del Arenal
Arquitectura
Julio Suárez
Diseño Industrial

Modera: Judith Nasser

11:00 - 12:00 hrs. Invitado

12:00 - 12:15 hrs. Descanso

12:15 - 14:15 hrs.

Mesa 4 Ariel Rodríguez Kuri

Cultura y Diseño
Verónica Arroyo
Diseño de Comunicación
Gráfica
Jorge Morales Moreno
Arquitectura
Javier Gutiérrez
Diseño Industrial

Modera: Mónica Preciado

Viernes 30 de mayo

9:00 - 11:00 hrs.

Mesa 5 Elena Segurajáuregui
Cultura y Diseño
Oweena Fogarty
Diseño de C. G.
Francisco Santos
Arquitectura
Ana Isabel Vicente
Diseño Industrial

Modera: Jorge Ortiz

11:00 - 11:15 hrs. Descanso

11:15 - 13:15 hrs.

Mesa 6 Olga Gutiérrez
Cultura y Diseño
Juan Manuel López
Diseño de C. G.
Sergio Padilla
Arquitectura
Luis Soto
Diseño Industrial

Modera: Manuel de la Cera

13:15 - 13:30 hrs. Descanso

13:30 - 15:00 hrs.

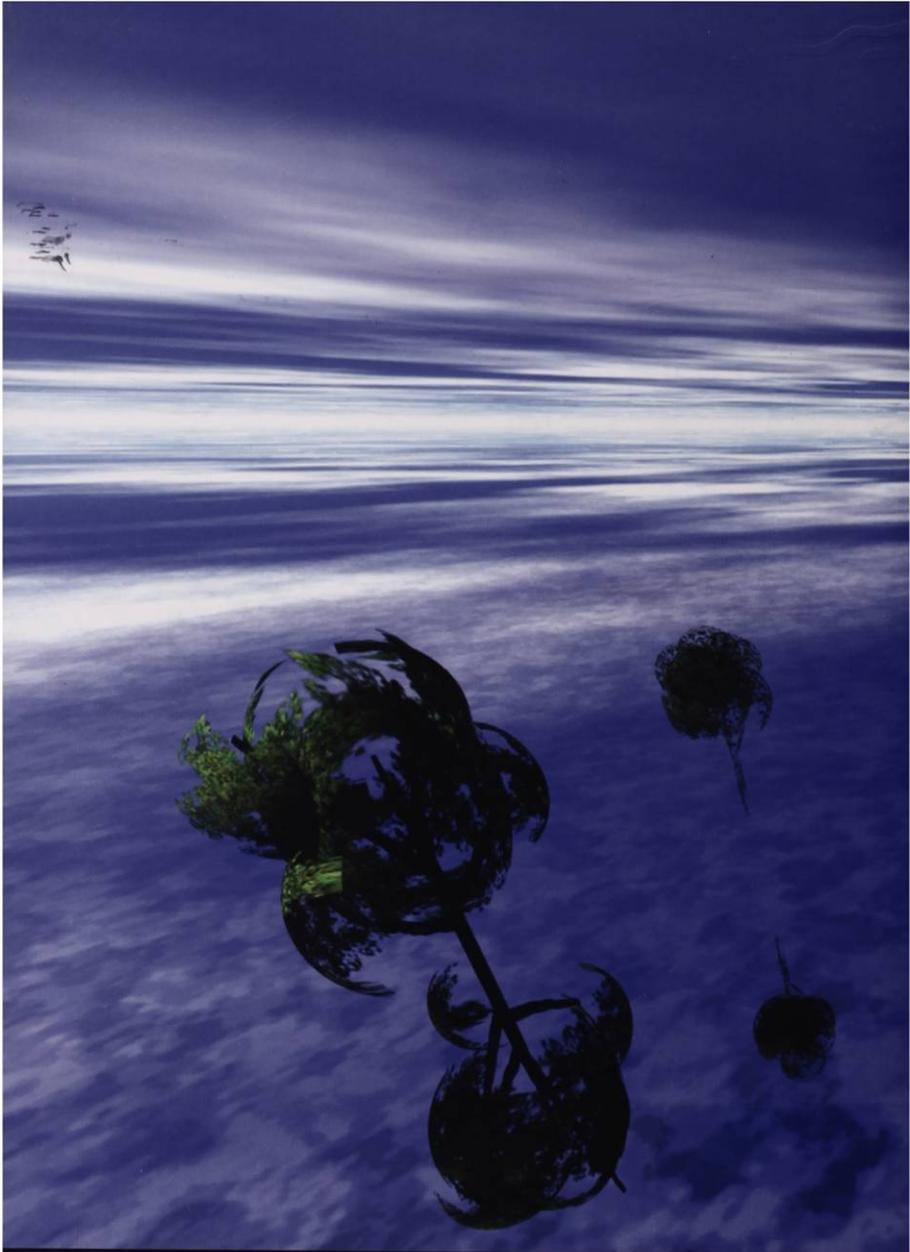
Mesa Conclusiones

Jaime González
Maruja Redondo
Judith Nasser
Mónica Preciado
Jorge Ortiz
Manuel de la Cera

Modera: Paloma Ibáñez

15:00 hrs. Cocktail de Clausura

Evaluación de la docencia en diseño,
se terminó de imprimir en diciembre de 2003,
en los talleres de Centro Integrador Litográfico, S.A. de C.V.,
Antonio Plaza No. 50, Col Algarín.
La producción y cuidado de la edición estuvo a cargo
de Cran Diseñadores y Ana María Hernández.
La impresión se realizó en papel bond de 90 grms.,
tipografía y formateo digital con fuente
Optima y Univers de 9, 12, 14 y 18 puntos.
La edición fue de 1000 ejemplares
más sobrantes para reposición.



UNIVERSIDAD
AUTONOMA
METROPOLITANA



Casa abierta al tiempo

Azcapotzalco

**División de Ciencias y
Artes para el Diseño**

**Departamento de Evaluación
del Diseño en el Tiempo**